

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PRISE EN COMPTE DE L'INTERCULTUREL EN MILIEU SCOLAIRE :
REGARDS, ENJEUX ET STRATÉGIES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL
PAR

SHYRLÈNE MASCARY

JANVIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

AVANT-PROPOS

Mon intérêt à réaliser une recherche dans le champ de l'intervention en milieu scolaire est présent depuis longtemps. Étant une intervenante en milieu scolaire depuis une dizaine d'années, j'ai voulu développer de plus amples connaissances en réalisant un mémoire. Mon travail en milieu scolaire consiste à intervenir auprès des élèves et leurs parents par rapport à diverses situations qui surviennent à l'école. Également, j'ai la fonction de supporter les enseignants lorsqu'ils sont dans le besoin relativement à des difficultés vécues avec des élèves. Ces difficultés peuvent être de toutes sortes, mais elles s'expriment surtout sur le plan comportemental (trouble de comportement, décrochage scolaire, taux d'absentéisme élevé, etc.). Je travaille également avec le service de garde qui s'occupe des enfants le matin à leur arrivée, ainsi qu'après les classes. Enfin, je travaille en concertation avec certaines ressources communautaires qui gravitent autour de l'école, ainsi qu'avec le Service de police de la ville de Montréal (SPVM). Bref, considérant que j'ai un bon bagage d'expérience en milieu scolaire, ce mémoire, qui traite des situations d'interculturalité en milieu scolaire, m'apporte une plus grande richesse en tant qu'étudiante-chercheuse, mais également en tant qu'intervenante au niveau des connaissances.

J'aimerais prendre le temps de remercier les personnes qui m'ont supportée tout au long de la préparation de cette maîtrise durant ces dernières années.

Tout d'abord, mon premier remerciement va sans aucun doute à ma directrice de recherche, Audrey Gonin. Ton intérêt pour mon sujet de mémoire m'a permis d'avoir la chance de réaliser mon rêve. Merci pour ton engagement et pour ton travail. Tu m'as permis de relever un défi de grande taille et, pour cela, j'ai une profonde reconnaissance pour ton support, ton écoute et ton dévouement envers mon mémoire.

Je tiens à remercier également ma famille qui m'a encouragée, ainsi que mes chers amis qui n'ont jamais douté de mes capacités à réaliser ce mémoire. Merci
Finalement, je tiens à remercier les huit intervenants qui ont participé à ma recherche. J'ai beaucoup appris sur les défis qu'impliquent les situations d'interculturalité pour leur travail.

DÉDICACE

Ce mémoire est dédié à
ma fille Leyva. En
espérant être un
exemple et un modèle
pour toi ainsi que pour
ton avenir. Je t'aime.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	II
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
RÉSUMÉ	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUCTION	10
CHAPITRE I.....	13
PROBLÉMATIQUE	
L'interculturalité au Canada et au Québec.....	13
1.2 L'école et l'interculturalité.....	15
1.2.1 Les défis et enjeux que pose le phénomène interculturel dans les institutions scolaires.....	17
1.2.2 Enjeux de la formation à la réalité de la diversité culturelle.....	21
1.3 Les politiques en matière d'interculturalité.....	23
1.3.1 Les orientations et politiques gouvernementales.....	24
1.3.2 Politiques interculturelles dans les commissions scolaires de l'île de montréal.....	26
1.4. Pertinence sociale et scientifique de la recherche.....	31
1.5 Questions et objectifs de recherche.....	33
CHAPITRE II	35
CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	
2.1 L'interactionnisme symbolique.....	35
2.2 Des obstacles dans la rencontre interculturelle	38
2.2.1 L'ethnocentrisme.....	39
2.2.2 Les préjugés.....	40
2.2.3 Les stéréotypes.....	41
2.2.4 Le racisme.....	42
2.3 Postures vis-à-vis de l'accueil de populations issues de l'immigration.....	43
2.3.1 Assimilation ou intégration?.....	44
2.3.2 Multiculturalisme et interculturalisme.....	46
2.3.3 L'interculturalisme et le multiculturalisme : divergences et convergences.....	50

2.4 Intervenir selon une approche interculturelle.....	52
CHAPITRE III	57
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	
3.1 Le choix d'une méthodologie qualitative	57
3.2 Population, échantillon à l'étude et recrutement	59
3.3 Stratégies de recherche.....	63
3.4 Méthode d'analyse des données	66
3.5 Les considérations éthiques.....	68
3.6 Les limites de l'étude.....	69
CHAPITRE IV	74
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	
4.1 Présentation des participants.....	74
4.2. Regards sur l'interculturel.....	76
4.2.1 Conception de l'interculturalité.....	76
4.2.2. Multiculturalisme et interculturalisme	80
4.2.3. La prise en compte de l'interculturalité à l'école.....	83
4.3. Les enjeux interculturels identifiés	87
4.3.1. L'enjeu du « vivre ensemble ».....	87
4.3.2 L'enjeu de la compréhension mutuelle	91
4.3.3 L'enjeu de la langue	93
4.3.4 L'enjeu des méthodes éducatives.....	94
4.3.5. L'origine culturelle des intervenants.....	98
4.3.6. La question des préjugés	100
4.4 Les stratégies d'intervention en situation d'interculturalité.....	102
4.4.1 Une connaissance des familles et de leur contexte culturel	103

4.4.2 Renseigner la population issue de l'immigration.....	104
4.4.3 La capacité d'adaptation.....	105
4.4.4 La négociation et médiation.....	106
4.4.5 L'ouverture d'esprit.....	107
4.5 La formation en interculturel.....	109
4.5.1 Formation initiale académique et formation expérientielle.....	110
4.5.2. Enjeux de la formation continue en interculturel.....	112
4. 6 Prise en charge des questions interculturelles au niveau organisationnel.....	115
4.6.1 Les politiques interculturelles.....	115
4.6.2 Prise en charge de l'interculturel par les milieux scolaires.....	118
4.6.3. Perspectives pour la prise en compte de la question interculturelle.....	121
CHAPITRE V	125
DISCUSSION DES RÉSULTATS	
5.1 Rapports interculturels entre les intervenants et la population issue de l'immigration.....	126
5.1.1 La relation entre les parents et l'école.....	126
5.1.2 Obstacles à la communication en contexte interculturel.....	130
5.2 Les leviers de l'intervention interculturelle.....	131
5.2.1 La compréhension mutuelle.....	132
5.2.2 Les stratégies de négociation et de médiation.....	135
5.2.3 La formation.....	137
5.3 Prise en charge de l'interculturel au niveau organisationnel.....	139
CONCLUSION	144
APPENDICE A	151
APPENDICE B	155
APPENDICE C	156
BIBLIOGRAPHIE	166

LISTE DES TABLEAUX

4.1	Présentation des participants	p.52-53
4.2.3	Prise en compte de l'interculturel dans l'intervention	p.59

RÉSUMÉ

Cette recherche explore la question de l'interculturalité en milieu scolaire québécois. Les objectifs généraux sont d'examiner le regard que différents acteurs (enseignants, éducateurs spécialisés, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, direction et conseillers pédagogiques) du milieu scolaire posent sur ce phénomène, ainsi que sur la manière dont il est pris en compte par l'organisation scolaire. Il s'agit d'une recherche qualitative réalisée auprès de huit intervenants qui occupent des postes variés dans une école travaillant avec une population diversifiée culturellement.

La première partie de ce mémoire, consacrée à la problématique, permet tout d'abord d'identifier les enjeux liés au phénomène interculturel dans les institutions scolaires québécoises. Nous explorons plus spécifiquement la question de la formation des acteurs du milieu scolaire à la réalité de la diversité culturelle, et les balises que les politiques interculturelles scolaires posent.

Le second chapitre porte sur le cadre conceptuel et théorique sur lequel repose la recherche : la perspective théorique de l'interactionnisme symbolique a été adoptée, et nous faisons un lien avec différents concepts relatifs aux questions interculturelles, telles que le dialogue, le sens, l'interaction et l'interprétation.

Nous voyons, au troisième chapitre, les différents aspects de la démarche méthodologique : la méthode de l'entrevue semi-directive a été utilisée, puis les données ont fait l'objet d'une analyse thématique.

Au quatrième chapitre, les résultats de recherche sont présentés : ils présentent les regards que les intervenants interrogés posent sur l'interculturel, les enjeux qu'ils identifient par rapport à cette réalité, leurs stratégies d'action pour y répondre, ainsi que les aspects relatifs à la formation et leur perception du rôle joué par l'organisation scolaire quant à la diversité culturelle.

Les résultats sont ensuite discutés au dernier chapitre. Nous nous rendons compte à cette étape de la recherche que la prise en charge du phénomène interculturel varie selon l'école. Nous nommons également le fait que la plupart des acteurs scolaires méconnaissent l'existence de politiques interculturelles, notamment celle de la commission scolaire pour laquelle ils travaillent. Enfin, nous identifions ce que les acteurs proposent afin que leur milieu de travail accorde davantage de considération à la question interculturelle à leur école.

En conclusion, la recherche débouche sur certaines pistes d'intervention et de recherche concernant les pratiques d'intervention.

MOTS-CLÉS : interculturalisme symbolique, politique interculturelle, complexité, diversité culturelle, interculturalité, milieu scolaire, intervention.

ABSTRACT

This research explores the intercultural question in the school context. The general goals are to examine the opinions of different actors, in regards to how the school takes upon itself the intercultural phenomenon. It is a qualitative research that implicated eight actors working with a multicultural population in Montreal.

The first chapter is an overview of different issues that can be present when it comes to interact with a cultural diversity population. We specifically explore the training process of the actors, and we briefly name some specifications of the intercultural policies of Quebec.

The second chapter is our conceptual and theoretical framework. At this point, we define various concepts relative to the intercultural questions, such as the dialogue, the meaning and the interpretation.

In the third chapter, we describe our methodological approach. A semi-directive method has been chosen to conduct the interviews, and also to be the object of the thematic analysis.

We present at the fourth chapter the results of the interviews. It includes their opinions towards the intercultural phenomenon at their place of work, the issues that they identify in regards to that reality, and the strategies they use to intervene with the immigrant population. It also includes their opinions about their academic and professional training to be able to compose with this type of population. Finally, it includes their perceptions towards the school organization in regards to how it concretely sets up ways to take into account the intercultural phenomenon.

We discuss these results at the fifth chapter. We realize at this point that the intercultural phenomenon is managed differently from a school to another, and we also point out that the majority of the actors we interviewed are not aware of the intercultural policy of their respective school. Overall, we name what the actors propose to consider more the aspects that are related to cultural diversity at their school.

The research concludes with the presentation of potential avenues for further research and practical interventions in the school context with the immigrant population.

KEY WORDS: symbolic interactionism, intercultural policy, complexity, cultural diversity, interculturality, school, intervention.

INTRODUCTION

Depuis 2000, l'immigration constitue la source principale de la croissance démographique du Québec, qui doit ainsi composer avec la pluralité culturelle, celle-ci passant devant l'accroissement naturel (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2005). Cette étude précise que les mouvements migratoires ont contribué pour 57,7 % à l'accroissement démographique, alors que l'accroissement naturel n'y a contribué que pour 42,3 % (*Ibid*). Dans ce contexte, le gouvernement s'est interrogé sur la nature des rapports qu'il voulait établir avec les populations nouvelles qu'il accueillait sur son territoire, ainsi que sur les paramètres qu'il devait établir pour faciliter la cohabitation entre ces populations et les membres de la société d'accueil (Auger, 2005). Ainsi, dans un souci d'épanouissement et d'intégration de la population issue de l'immigration dans la société québécoise, les politiques du Québec développent des moyens, à travers différents programmes institutionnels, pour permettre aux acteurs d'effectuer des interventions concrètes ayant directement pour cible la population issue de l'immigration.

Dans le contexte plus spécifique qu'est le milieu scolaire, les études concernant les élèves issus de l'immigration dans les écoles francophones sont encore peu nombreuses et offrent jusqu'à maintenant un portrait plutôt fragmentaire de la situation (Robineau, 2010). Plus particulièrement, peu d'études ont examiné les rôles des intervenants en milieu scolaire (travail social, psychoéducation, etc.) en contexte interculturel (Benoît, 2012). De plus, Vatz-Laaroussi note qu'au Québec, comme dans tous les pays industrialisés où le travail social a développé plusieurs modèles et de multiples techniques, le contexte multiculturel vient interroger, remettre en question, « remuer » l'intervention tout comme l'intervenant (1993, p. 49). Ainsi, la question de la préparation des travailleurs sociaux, mais également des autres intervenants

scolaires se pose : que doivent-ils posséder en matière d'habiletés et de ressources pour travailler dans un tel contexte ? Aussi, d'un point de vue organisationnel, la question de l'interculturalité semble avoir une influence sur la façon dont est traitée la population issue de l'immigration par les intervenants scolaires. Quelles sont actuellement les actions menées en ce sens et comment sont-elles perçues par les différents acteurs qui travaillent en milieu scolaire ? Ce mémoire a pour but d'analyser leurs perceptions des enjeux interculturels et les modalités de prise en charge de ces enjeux. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à la question de l'interculturalité en contexte scolaire en recueillant le discours de différents acteurs (enseignantes, technicienne en éducation spécialisée, travailleuse sociale, conseillère pédagogique, direction adjointe et responsable du service de garde) œuvrant dans le milieu. En s'intéressant à leur rôle à l'école, cette étude cherche à connaître également leur positionnement et l'importance qu'ils accordent à la question de l'interculturalité dans leurs interventions. Les situations d'interculturalité ont certes un impact sur la dynamique relationnelle, puisque chacune des personnes est porteuse d'un bagage culturel qui comprend des valeurs, des perceptions, ainsi que des représentations sociales qui lui sont propres. Ainsi, si ces acteurs scolaires sont conscients de la présence multiculturelle dans leur milieu de travail, quels sont les moyens adoptés afin de composer avec ce phénomène ? Comment les intervenants définissent-ils leur rapport aux réalités interculturelles ?

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré à la définition de la problématique et présente le fruit de notre recension des écrits. Nous présenterons les défis liés aux situations d'interculturalité de manière générale, pour ensuite nous concentrer sur le champ scolaire. Nous explorerons plus spécifiquement la question de la préparation des intervenants à travailler dans un contexte multiculturel en milieu scolaire. Nous décrirons aussi les politiques interculturelles québécoises existantes, au niveau gouvernemental et à celui des commissions scolaires de Montréal. Ce chapitre se

conclura avec la présentation des questionnements qui guident la démarche de recherche.

Le deuxième chapitre consistera à aborder le cadre conceptuel et théorique, ce qui nous permettra de mettre en relief les assises théoriques ainsi que les éléments conceptuels qui permettront de baliser par la suite notre analyse de données.

Dans le troisième chapitre, nous aborderons les dispositions méthodologiques. Les points abordés sont : la population à l'étude, les stratégies de recherche, la modalité de recrutement et les écoles ciblées, les considérations éthiques, le déroulement de la collecte de données, la méthode d'analyse des données, ainsi que les limites de l'étude.

Le quatrième chapitre présentera les résultats de la recherche issus de la collecte des points de vue des participants. Ce chapitre sera divisé à partir des thèmes et sous-thèmes que nous avons identifiés suite à notre collecte de données.

Dans le cinquième chapitre, nous discuterons des résultats en établissant un lien avec des études et recherches qui nous permettent de les comprendre. Cette démarche nous permettra d'effectuer un retour à notre cadre conceptuel pour mieux comprendre le rapport des intervenants œuvrant en milieu scolaire à l'égard de la population issue de l'immigration.

Pour clore ce mémoire, nous terminerons avec une conclusion qui fera tout d'abord un retour sur les principaux points abordés dans chacun des chapitres, et qui suggérera par la suite des pistes d'intervention afin de bonifier les pratiques et des suggestions pour poursuivre des recherches dans le champ de l'intervention auprès d'une population diversifiée culturellement

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre servira principalement à explorer les connaissances existantes relativement à l'interculturalité en milieu scolaire. Il sera divisé en quatre parties. Tout d'abord, nous procéderons à la mise en contexte du phénomène interculturel dans le contexte canadien, québécois et, plus spécifiquement, à Montréal, qui est marquée par une grande diversité culturelle. En second lieu, nous explorerons les recherches réalisées sur la question de l'interculturalité en milieu scolaire. Troisièmement, nous analyserons les politiques interculturelles scolaires. Pour terminer ce chapitre, nous identifierons la question et les objectifs de la recherche.

1.1 L'interculturalité au Canada et au Québec

Depuis quelques décennies, la constitution ethnoculturelle de la société canadienne a été transformée par des vagues diverses d'immigration : le pays est en passe de devenir rapidement l'une des nations les plus diversifiées sur le plan culturel (Brooks, 2008). Ainsi, au Canada, la population issue de l'immigration représente 20 % de la population totale, ce qui représente une proportion inégalée en plus de 75 ans (Arthur et *al.*, 2008). Quant au Québec, l'augmentation de l'immigration et sa diversification ont mené le gouvernement québécois à s'adapter à cette nouvelle réalité de différentes manières (Grégoire-Labrecque, 2015). En effet, selon une étude menée par le MIDI (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion), les cinq principaux pays de naissance des nouveaux arrivants durant la période 2011-2015 sont la Chine (8,8 %), la France (8,1 %), Haïti (7,1 %), l'Algérie (7,0 %) et le Maroc

(5,8 %) (*Ibid.*, p. 7). De plus, l'Institut de la statistique du Québec (2011) prévoit que le nombre total annuel d'immigrants admis sera de 50 000 à partir de 2016-2017 (2016, p. 18). Par rapport à l'ensemble des immigrants admis au Canada, la part du Québec s'élève à 19.3 % en 2014, le situant ainsi en deuxième position après l'Ontario. Cette même étude explicite que les étrangers qui s'installent au Québec proviennent d'environ 130 pays différents : France (7.0 %), Algérie (7.0 %), Chine (6.8 %) et Haïti (5.7 %). À la lumière de ces données, nous pouvons comprendre que la diversité culturelle constitue une donnée structurelle de la population québécoise.

Une étude démontre que la ville de Montréal est particulièrement riche en diversité ethnique et culturelle. D'après le recensement de Statistique Canada réalisé en 2011, 30.3 % de la population de la ville de Montréal appartient à des minorités visibles. Parmi ces minorités, nous pouvons compter les Noirs (8.4 %), les Arabes (5.9 %), les Latinos-Américains (3.8 %), les Asiatiques du Sud-Est (2.3 %), les Chinois (2.9 %) et les Philippins (2.4 %). En effet, environ 70 % des nouveaux arrivants au Québec s'établissent à Montréal (White et *al.*, 2014, p. 17). De plus, une étude menée en 2014 par le MIDI montre que la population issue d'une immigration récente représente 33.2 % des habitants de la métropole. Par ailleurs, le rapport de la Commission scolaire de Montréal (2006) indique qu'elle gère une population étudiante provenant de 180 pays différents, et représentant 150 langues. Enfin, on note qu'en raison de la concentration de l'immigration et de l'exode des natifs québécois vers les banlieues et les écoles privées, les élèves fréquentant les écoles francophones à Montréal qui n'ont pas le français comme langue maternelle représentent 46 % de la population scolaire (Mc Andrew, 2011, p. 7).

Il importe de mentionner que, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux enjeux interculturels se rapportant à la population issue d'une immigration

récente. L'histoire du Québec est en effet marquée par différentes vagues d'immigration, celles-ci ayant créé une diversité culturelle préexistante aux phénomènes migratoires en cours. Afin de délimiter un objet de recherche suffisamment précis, le choix a été fait de centrer cette recherche sur les relations interculturelles avec des populations nouvellement arrivées au Québec, c'est-à-dire de nous concentrer sur les questions interculturelles plutôt qu'interethniques. Bien que les réalités vécues en milieu scolaire ne se limitent pas à la dimension interculturelle, cet angle a été privilégié dans le cadre de cette recherche afin de restreindre son champ.

À l'égard des données factuelles examinées précédemment, force est d'admettre que nous vivons dans une société pluriethnique et multiculturelle, ce qui entraîne forcément des incidences sur les écoles québécoises, tant pour le personnel scolaire que pour les élèves. Ainsi, les acteurs œuvrant dans les établissements scolaires sont amenés à adapter leurs pratiques professionnelles à la diversité culturelle. En effet, comme le mentionne Clanet :

La crise de la culture occidentale conduit l'école à s'éveiller à l'existence d'autres cultures, et par là, à prendre en considération les questions concernant la relativité culturelle et l'universalité à l'école. (1999, p. 155)

1.2 L'école et l'interculturalité

Il importe dans le cadre de cette recherche que nous nous attardions sur quelques définitions de l'interculturalité. Cet exercice a pour but de permettre au lecteur de saisir ce concept de façon intelligible, étant donné qu'il est central dans cette recherche.

Plusieurs auteurs proposent une définition au terme « interculturalité ». Nous avons choisi d'en énumérer trois qui englobent bien les assises de ce concept.

Premièrement, Rocher et White définissent l'interculturalité comme suit :

L'interculturalité renvoie aux situations où la communication (verbale ou non verbale) fait ressortir les différences (perçues ou réelles) entre les êtres humains, différences qui peuvent être expliquées par plusieurs facteurs (pays d'origine, langue maternelle, croyances et valeurs religieuses, statut socioéconomique, appartenance ethnique, genre, race, etc.). (2014, p. 4)

D'autre part, dans leur rapport de recherche qui a pour titre : *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et futurs enseignants ?*, Toussaint et Fortier ont une définition de l'interculturalité qui est plus rapprochée des individus :

L'interculturalité s'inscrit en fait dans une dynamique complexe et interactive. L'interculturel est donc un mode particulier de relation, un échange réciproque. Il ne s'agit pas ici d'annuler les différences culturelles, mais de voir comment, dans un échange réciproque elles agissent, se créent, se transforment et transforment la dynamique interactionnelle elle-même. (2002, p. 5)

Enfin, Meunier regroupe bien les éléments essentiels à retenir pour parler d'interculturalité. Inspiré lui-même de plusieurs auteurs, il définit ce concept comme suit :

Le préfixe « inter- » du terme « interculturel » sous-entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité. L'interculturel prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire. Il ne correspond pas à une réalité objective, mais à un rapport intersubjectif qui s'inscrit dans un espace et une temporalité donnés. (2007, p. 6)

1.2.1 Les défis et enjeux que pose le phénomène interculturel dans les institutions scolaires

Le contexte d'intervention en interculturalité met en relation des « acteurs de différents secteurs d'activité [...] chacun ayant son cadre de référence, leur mission et leurs logiques d'intervention » (Bilodeau, 2005, cité dans Larose et *al.*, 2013, p. 28).

Abdeljalil Akkari mentionne que nous sommes passés d'une école homogène sur le plan culturel à une école hétérogène au cours du 20^e siècle, entre autres en raison de la démocratisation croissante de la vie publique, ainsi que du développement des migrations : « La mobilité croissante des travailleurs et les migrations aux niveaux national et international ont produit des sociétés plus diverses quant à leur composition socioculturelle ». (2009, p. 11)

Ainsi, l'école représente sans doute l'institution sociale où se nouent, avec le plus d'acuité, les enjeux majeurs qu'affrontent les sociétés occidentales, inéluctablement et profondément pluralistes (Mc Andrew, 2010, p. 7). En effet, une auteure cite dans son article que

[...] la rencontre avec l'Autre au quotidien, suscite un bon nombre de réactions auprès des intervenants scolaires. Que ce soit lors de rencontres avec des élèves, des parents ou, encore, des collègues ayant des manières de faire alternatives, leurs modes d'appréhension du monde peuvent s'en trouver ébranlés. (Kanouté et *al.*, 2007, cité dans Grégoire-Labrecque, 2015, p. 52)

Par ailleurs, la diversité culturelle amène toute la question de la perception des intervenants à l'égard de la population issue de l'immigration. De ce fait, Nadeau-Cossette (2012) fait état d'une étude menée par Lusignan en 2009, et qui porte sur les relations entre les nouveaux arrivants et l'école. Cette étude démontre notamment que l'école est bien souvent la première institution dans le pays d'accueil avec laquelle les parents et les enfants entrent en contact. Toutefois, la Commission des droits de la

personne et de la jeunesse (CDPDJ) mentionne dans son rapport sur la discrimination systémique des jeunes racisés, que le milieu scolaire est peu enclin à reconnaître l'existence d'inégalités ethnoraciales dans l'accès à la réussite scolaire (2011, p. 59). Par ailleurs, les perceptions des acteurs scolaires sur la diversité des publics scolaires peuvent conduire à des stéréotypes :

L'expression et la prise de conscience de ces représentations stéréotypées sont des moments nécessaires dans la reconnaissance de l'altérité. Car si elles ne sont pas repérées et verbalisées, elles risquent de rester opérantes et resurgir à l'occasion d'une incompréhension ou d'un conflit. (Berthoud-Aghili, 2002, p. 287)

De ce fait, des auteurs mentionnent l'importance de cette prise en compte à l'école : « la reconnaissance de la diversité doit être suivie par la prise en compte des inégalités causées par la discrimination » (White et *al.*, 2014, p. 6). Le rapport de la CDPDJ mentionne aussi que les jeunes des minorités racisées sont considérés plus à risque d'adopter des comportements déviants, et font l'objet d'une surveillance plus intense par le personnel scolaire que les autres élèves : « Le contrôle disciplinaire prend d'abord pour cible, non pas les comportements objectivement dérangeants ou menaçants, mais plutôt les groupes d'individus considérés a priori comme plus susceptibles d'adopter de tels comportements » (2011, p. 60). Ainsi, la pluralité ethnoculturelle semble être un handicap pour les jeunes immigrants lorsqu'ils se trouvent confrontés à l'intolérance (Arthur et *al.*, 2008, p. 78). En effet, le rapport de la CDPDJ (2011) mentionne comme exemple que les intervenants scolaires ont tendance à penser à un gang de rue lorsqu'ils voient un rassemblement de jeunes issus de minorités visibles.

Dans le même ordre d'idées, il semble que les préjugés, les stéréotypes ainsi que le racisme sont présents en milieu scolaire. En effet, Eid, Magloire et Turenne mentionnent que :

Le milieu scolaire recourt fréquemment à la catégorisation des processus d'orientation et d'évaluation des élèves. Bien que ces processus de catégorisation soient inévitables, il n'en demeure pas moins qu'ils ouvrent la porte à l'étiquetage, en ce sens que les intervenants sont à risque de catégoriser les élèves en fonction de leur statut social, ou de leur appartenance de groupe, réelle ou présumée. (2011, p. 64)

Dans ce contexte, la question se pose de savoir quelles mesures pourraient être prises dans le but de diminuer l'utilisation des stéréotypes, des préjugés et du racisme de la part des intervenants, relativement aux enjeux vécus dans les institutions scolaires. Camilleri (1999) corrobore ce fait en parlant des pièges dans la façon d'appréhender les situations d'interculturalité. Elle affirme que la tendance à généraliser la notion de culture peut devenir un piège, et qu'il ne faut pas percevoir les jeunes comme étant une copie conforme de leur culture d'origine. Pour ce faire, il semble que la direction joue ainsi rôle important afin d'éviter que de telles situations se produisent :

Afin de s'assurer que les interventions du personnel scolaire appelé à appliquer le code de vie sont exemptes de discrimination, la direction de l'école doit au préalable procéder à une analyse de la situation au sein de son école. (CDPDJ, 2011, p. 62)

Dans même ordre d'idées, les acteurs scolaires se trouvent dans une position où ils rencontrent des conceptions et des comportements différents des leurs, car ils sont confrontés à la diversité des origines sociales et culturelles des élèves. Sachant que l'affrontement de logiques et de conceptions différentes entre le professionnel et l'élève peut également avoir lieu entre deux personnes issues de la même culture, Camhi *et al.* notent que :

Les différents acteurs de l'intervention sociale sont en situation de devoir acquérir de nouvelles compétences dans la gestion des relations avec les publics d'origines ou de références culturelles étrangères. (2012, p. 3)

En effet, ces mêmes auteurs ajoutent que ces difficultés professionnelles sont notamment l'incompréhension des comportements individuels et collectifs inadaptés ou résistants aux prescriptions faites, parfois justifiées par des références culturelles (*Ibid.*, p. 3).

Quant à Meunier, celui-ci définit la notion de culture comme suit :

La culture relève de l'action, des échanges, de la communication et s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités. [...] Elle ne peut pas être considérée uniquement avec des fonctions structurales, car elle assure aussi des fonctions pragmatiques. Ainsi, l'individu n'est pas seulement le produit de sa culture, mais il la modifie et la travaille selon ses besoins, ses stratégies, dans un environnement lui-même pluriel donnant lieu à de multiples référents. (2007, p. 80)

De ce fait, Camilleri (1999) souligne que l'usage de stéréotypes conduit à ignorer certaines dimensions de la personnalité des jeunes, par exemple les traits de personnalité, l'attitude et le comportement de la personne, pouvant mener l'intervenant à des erreurs d'interprétation en définissant le jeune selon son appartenance culturelle d'origine.

Parallèlement à ces aspects, l'interculturalité génère un niveau de complexité qui peut conduire à se demander jusqu'où et comment concilier l'ouverture au pluralisme et la mission scolaire de protection d'une culture publique commune (Beaupré, 2005). Dans cette perspective, il s'agit de savoir comment l'école réagit par rapport aux différences culturelles et comment elle prépare ses employés à vivre dans un milieu commun.

À ce stade, il est temps de préciser que les acteurs scolaires auxquels nous nous intéressons dans le cadre de ce mémoire sont ceux qui y travaillent en vue d'accomplir le mandat éducatif de l'école : enseignants, psychoéducateurs,

travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, direction scolaire, responsables du service de garde et conseillers pédagogiques interculturels.

1.2.2 Enjeux de la formation à la réalité de la diversité culturelle

Aujourd'hui, la diversité qui marque le processus de la socialisation scolaire induit des enjeux inédits qui interpellent tous les acteurs du monde de l'éducation, notamment les enseignants, les décideurs, les directeurs d'école, ainsi que les élèves et leurs parents (Mc Andrew, 2010, p. 1). Ainsi, la formation offre une démarche réflexive qui demande une mise en perspective de ses propres croyances pour mieux interagir (Grégoire-Labrecque, 2015). Or, la question se pose de savoir si et comment les acteurs scolaires doivent être formés en matière d'interculturalité, étant donné la diversité culturelle dans les écoles québécoises. Pour Ouellet, « une réflexion critique sur le sort de la culture dans la matrice de la modernité devra occuper une place centrale dans la formation des éducateurs » (1991, cité dans Mc Andrew, 2011, p. 257). Selon Denoux (2004), une formation professionnelle et continue adaptée aux enseignants est nécessaire dans une société multiculturelle.

Pour sa part, Françoise Lorcerie énumère trois objectifs que l'éducation interculturelle devrait avoir, si l'on souhaite que le personnel scolaire tienne compte de la portée des rapports interculturels sur la dynamique entre les personnes : 1) une offre nouvelle de savoirs relatifs à la pluralité de la société nationale ; 2) une affirmation nouvelle des valeurs d'égalité et de justice; et 3) des dispositifs de formation permettant le développement de nouvelles capacités et attitudes relatives au vivre-ensemble (2002, p. 179).

Cependant, Marie Mc Andrew relève des résistances à inclure pleinement une perspective interculturelle dans le curriculum chez les enseignants, et s'interroge sur les retombées d'une formation préalable :

Les deux facultés des sciences de l'éducation des universités montréalaises de langue française offrent un certain nombre de cours obligatoires qui traitent de la diversité ethnique, des inégalités et des discriminations, ainsi que du développement d'une pédagogie adaptée. Toutefois, il existe un large consensus à l'effet que cet effort est insuffisant ou, du moins, que son impact sur les futurs maîtres n'est pas toujours probant (...) Les compétences en matière interculturelle ne seraient pas toujours relayées lors des stages, entre autres lorsque le maître d'accueil a une vision plus traditionnelle ou plus assimilationniste du rôle de l'école. (2011, p. 16)

Par ailleurs, une recherche menée par la CDPDJ (2006) note que les intérêts des personnes en milieu scolaire portent peu sur les questions relatives au racisme, et que les formations offertes à ce sujet attirent peu les intervenants scolaires. Ce rapport note également qu'il y a des faiblesses quant à la formation continue des personnels scolaires, et qu'il n'existe aucune évaluation des rares formations interculturelles données par le biais des commissions scolaires. Pour leur part, White *et al.* (2014) soulignent également qu'il existe peu d'études sur les bénéfices des formations en compétences interculturelles.

Par ailleurs, nous savons que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec offre des formations interculturelles pour les écoles. En effet, ces formations ont notamment pour but de :

Renouveler la réflexion et les pratiques sur les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires, car elle permet la rencontre entre les différents types d'acteurs en présence dans le milieu scolaire. (Grégoire-Labrecque, 2015, p. 40)

Ainsi, malgré ces enjeux liés à un manque d'accès à la formation continue ou encore à l'absence d'intérêt des acteurs scolaires, la formation en interculturel demeure pertinente, puisqu'elle permet « une incursion dans le milieu scolaire à travers les représentations et les perceptions des acteurs sur la diversité ethnoculturelle dans leur profession » (Grégoire-Labrecque, 2015, p. 40-41). En effet, Ouellet (2002) nomme qu'elle est indispensable pour faciliter un recul, pour remettre en perspective les enjeux entourant la diversité culturelle et pour stimuler une réflexion en profondeur.

Au regard de ces constats, nous nous questionnons sur les raisons pour lesquelles les intervenants sont peu attirés par des formations en interculturel, dans le contexte d'une société multiculturelle. Il est ainsi utile de mieux connaître les outils dont disposent les intervenants scolaires pour composer avec les situations d'interculturalité. Plus largement, quelles sont les ressources mises à leur disposition par l'organisation scolaire, et comment sont-elles perçues? Afin de situer le contexte dans lequel agissent les différents intervenants scolaires, nous allons examiner les politiques existantes en matière d'interculturalité sur le plan gouvernemental et au niveau des commissions scolaires de Montréal.

1.3 Les politiques en matière d'interculturalité

Afin de bien comprendre le contexte dans lequel s'inscrit l'action des écoles par rapport aux questions d'interculturalité, nous allons aborder les politiques interculturelles développées par le gouvernement québécois. Tout d'abord, nous allons faire une brève description des orientations gouvernementales et de la politique interculturelle du Ministère de l'Éducation du Québec. Nous allons ensuite décrire de façon plus précise les cinq politiques interculturelles des commissions scolaires de Montréal.

1.3.1 Les orientations et politiques gouvernementales

Au Québec, les écrits sur l'interculturalité sont récents tant sur le plan social que sur celui politique, comparativement aux autres principales provinces d'accueil au Canada (Mc Andrew, 2010, p. 28). En effet, ce n'est qu'en 1960 que le gouvernement au Québec a voulu assumer un rôle majeur en matière d'immigration (Mc Andrew, 2011, p. 5). Dès lors, le Québec s'est mis à sélectionner les immigrants pour plusieurs raisons, notamment : le recrutement d'une immigration francophone, la contribution de cette immigration au développement économique, le soutien à la réunification familiale, ainsi que l'engagement à une solidarité internationale accrue (Mc Andrew, 2011, p. 5).

Dans les années 1980, dans la foulée de la *Politique québécoise de développement culturel* publié en 1978 et d'*Autant de façons d'être québécois* publié en 1981, le gouvernement québécois a commencé à privilégier un rapprochement interculturel (Mc Andrew, 2011, p. 7-8). En 1990, l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* met de l'avant le pluralisme : « Le pluralisme est ainsi présenté comme une caractéristique fondamentale de la culture québécoise et son expression comme un droit dont peuvent bénéficier les Québécois de toutes origines » (Mc Andrew, 2011, p. 8).

En 1998, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a mis en place une politique gouvernementale visant à composer avec les réalités interculturelles. Tout d'abord, la politique suppose que les différences culturelles ont une influence autant sur les acteurs scolaires que sur la population, notamment en ce qui concerne la réussite scolaire et l'intégration des élèves issus de l'immigration. Nommée « Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle », cette politique, toujours en vigueur, insiste sur trois enjeux : 1) la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les différents corps d'emploi ; 2) la formation et le

perfectionnement des maîtres, et 3) la transformation pluraliste du curriculum formel et réel (Mc Andrew, 2011, p. 8). La politique a notamment pour objet, d'une part de « [...] fournir des repères pour faciliter le processus d'intégration des élèves venant d'autres pays et, d'autre part, favoriser dans le milieu scolaire l'ouverture à la diversité et la mise à profit de celle-ci pour le bénéfice de toute la société » (MEQ, 1998, p. 2). D'autre part, la politique propose des pistes pour susciter l'adhésion de tous et toutes aux valeurs communes de la société québécoise (*Ibid.*, p. 2).

Par ailleurs, cette politique comprend deux dimensions : la première est l'intégration et la seconde est l'éducation interculturelle. En ce qui concerne la dimension d'intégration, la politique nomme qu'elle consiste en un :

Processus qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, et qui n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. (*Ibid.*, p. 2)

En ce qui concerne la deuxième dimension, soit celle de l'éducation interculturelle, celle-ci fait référence au fait de :

[...] faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité. (*Ibid.*, p. 2)

La politique définit ses orientations en considérant la diversité ethnoculturelle dans notre société, mais également dans le but de soutenir les valeurs communes et la cohésion sociale (*Ibid.*, p. 8). En effet, il est nommé dans la politique que la participation active dans une société ouverte, démocratique et pluraliste ainsi que le développement d'un sentiment d'appartenance à son égard sont des buts visés par la politique (Grégoire-Labrecque, 2015). Elle stipule par ailleurs que « le personnel

scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise » (*Ibid.*, p. 32). Les intervenants scolaires y sont de plus encouragés à considérer l'influence des différences culturelles sur l'intégration et la réussite scolaire. Ainsi, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a offert en 2009-2010 des formations qui s'intitulaient « Prévention et gestion des conflits de valeurs en milieu scolaire multiethnique », et qui s'adressaient aux directions d'école et aux conseillers pédagogiques. Finalement, cette politique précise que les commissions scolaires sont appelées à jouer un rôle majeur dans la mise en place de la politique interculturelle gouvernementale au sein des milieux scolaires (Gouvernement du Québec, 2008).

1.3.2 Politiques interculturelles dans les commissions scolaires de l'île de Montréal

Il nous a semblé pertinent d'examiner les politiques interculturelles des commissions scolaires pour servir d'appui à la recherche et ainsi voir comment elles sont appliquées dans les écoles. Ainsi, dans le but d'examiner en quoi consiste une politique interculturelle scolaire du point de vue de l'orientation et de la méthode d'application, nous allons examiner les politiques des cinq commissions scolaires qui recouvrent la grande région métropolitaine, dont trois francophones et deux anglophones. Les trois commissions scolaires francophones sont la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île (CSPI), et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CMB). Les deux commissions scolaires anglophones sont la Commission scolaire Lester B. Pearson ainsi que la Commission scolaire anglaise de Montréal (Montreal English School Board). Dans une perspective de recherche et d'analyse, il sera important de comparer les énoncés des politiques interculturelles, et voir en quoi il y a entre elles des points de ressemblance et de divergence.

En ce qui concerne la Commission scolaire de Montréal, tout d'abord, sa politique interculturelle comprend plusieurs objectifs, dont un qui a retenu notre attention. Celui-ci vise à :

Promouvoir et soutenir l'organisation de programmes et d'activités qui favorisent tant chez le personnel qu'au sein de l'ensemble de la population scolaire de la Commission, l'ouverture à la diversité culturelle, l'ouverture sur le monde et le partage des valeurs démocratiques. (2006, p. 2)

Ainsi, une de ses orientations est de « s'appuyer sur l'équipe de l'école ainsi qu'un personnel formé dans le domaine interculturel et reflétant la composition de la population scolaire [...] » (*Ibid.*, p. 2). Cette politique indique comme champ d'application qu'elle implique l'ensemble des acteurs à tous les niveaux de responsabilité de l'institution, dans le cadre de leurs responsabilités (*Ibid.*, p. 3). À cet égard, la politique de la CSDM mentionne dans la liste de ses principes qu'elle favorise l'acquisition et le développement de compétences interculturelles chez l'ensemble des acteurs de l'institution, en considérant que cette formation est nécessaire au succès de sa mission (*Ibid.*, p. 4). Ainsi, nous pouvons constater l'importance qu'attribue cette politique à la formation interculturelle en vue de développer des connaissances, des habiletés et compétences afin d'intervenir dans un milieu scolaire pluraliste et diversifié.

Du côté de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île, la politique interculturelle comprend des objectifs semblables à ceux contenus dans la politique de la CSDM. Toutefois, en lien avec le développement de compétences et d'attitudes pour travailler dans un contexte culturel, cette politique ajoute un objectif, à savoir :

D'assurer le développement professionnel du personnel sur l'interculturalisme et les réalités vécues par les personnes issues de l'immigration pour que chacun, dans son champ d'intervention, puisse tenir compte de la diversité ethnoculturelle. (2009, p.4)

Cette politique définit la notion d'interculturalisme comme étant un « modèle préconisant des rapports harmonieux entre les cultures, fondés sur l'échange intensif et axés sur un mode d'intégration qui ne cherche pas à abolir les différences, tout en favorisant la formation d'une identité commune » (*Ibid.*, p. 3). Pour ce faire, la commission scolaire mentionne dans ses orientations qu'il faut « former, dans le cadre d'une organisation apprenante, tous les personnels à œuvrer adéquatement dans un contexte interculturel » (*Ibid.*, p. 4). Ainsi, nous pouvons également voir que la CSPI encourage la formation des acteurs à tous les niveaux pour que chacun puisse développer des compétences et habiletés pour intervenir dans un tel domaine.

La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys s'est dotée d'une politique qui a pour titre *Politique d'intégration scolaire des élèves non francophones, d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté*. Elle nomme comme objectif de :

Développer chez tout le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité, des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique et des compétences pour gérer efficacement les conflits de valeurs. (1999, p. 3)

La politique a la particularité de décrire la responsabilité de chaque acteur scolaire, en commençant par la direction d'école qui a entre autres comme mandat de responsabiliser et soutenir son personnel selon son rôle et ses fonctions, et d'identifier les besoins en perfectionnement de son équipe-école ou son équipe-centre dans le cadre d'une formation continue (*Ibid.*, p. 5). En ce sens, la politique encourage ses acteurs scolaires à poursuivre une démarche de formation continue touchant « l'intégration linguistique, pédagogique et sociale des élèves non francophones, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté » (*Ibid.*, p. 6). Ainsi, la politique parle d'« intégration scolaire » plutôt que d'« interculturalisme », terme qui est employé plutôt dans la politique de la CSPI. En fait, la CSMB reprend la définition établie par le MEQ (1998), en ajoutant que l'intégration dépasse le simple

fait d'être ouvert d'esprit, et implique de « développer chez tout le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité, des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique et des compétences pour gérer efficacement les conflits de valeurs » (*Ibid.*, p. 4). Enfin, il est intéressant de souligner que ce type d'intégration s'adresse au personnel scolaire, et ce, peu importe le poste occupé.

Enfin, la politique scolaire décrit l'intégration scolaire comme un « processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation, qui elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire » (*Ibid.*, p. 8).

La Commission scolaire English-Montréal se distingue des politiques décrites précédemment en employant un vocabulaire différent. Ainsi, elle va plutôt parler de multiculturalité :

La commission scolaire English-Montréal reconnaît la contribution des diverses communautés culturelles, raciales, ethniques et religieuses des élèves qui se côtoient et elle s'engage à dispenser une éducation multiculturelle et multiraciale qui permettra aux élèves, aux parents, aux administrateurs, au personnel de soutien et aux commissaires d'apprendre à cohabiter dans une société pluraliste. (*s.d.*, p. 1)

Les termes employés par la CSEM (cohabiter, multiculturel, multiracial) nous semblent correspondre à une conception du multiculturalisme que nous verrons au prochain chapitre. En effet, rejetant elle aussi la perspective assimilationniste, la politique parle d'intégration dans une visée de contribution à la société :

La CSEM souscrit au concept que ni l'assimilation, ni la séparation (ségrégation) ne sont des objectifs acceptables dans une société culturellement diversifiée; son objectif étant, au contraire, d'intégrer différents groupes dont les membres seront des citoyens responsables et efficaces qui contribuent à l'essor de la société. (*Ibid.*, p. 5)

Dans cette lignée, cette politique reconnaît la présence de divers groupes culturels, mais mentionne que les nouveaux arrivants doivent respecter et contribuer à la vie du pays d'accueil.

Enfin, en plus d'exprimer la nécessité d'une formation continue, nous avons trouvé intéressant que cette politique encourage les acteurs scolaires à bénéficier également d'une formation initiale dès l'université, et souhaite « engager un dialogue constructif avec les facultés des sciences des universités pour encourager des études obligatoires pour les élèves de la formation maîtres afin de les préparer aux classes multiculturelles et multiraciales » (*Ibid.*, p. 6). Globalement, nous remarquons que cette politique interculturelle vise plutôt la reconnaissance et le respect de la diversité, sans avoir une visée de convergence culturelle.

Finalement, la commission scolaire Lester B. Pearson a une politique qui rejoint celle de la CSPI en adhérant aux principes que l'interculturalisme propose. En effet, elle indique entre autres dans les rôles et responsabilités de la Commission qu'il faut encourager la mise en place de l'interculturalisme dans ses établissements, en mentionnant qu'elle « parrainera des ateliers sur l'interculturalisme et soutiendra le personnel qui souhaite prendre des cours en éducation interculturelle dans le cadre des structures adéquates de perfectionnement professionnel de la Commission » (*s.d.*, p. 4). Cette politique va plus loin en dictant que la direction encouragera le personnel à intégrer l'interculturalisme au programme et aux activités scolaires et « à faire preuve de sensibilité et de connaissance dans les interactions avec des personnes de diverses origines culturelles et raciales » (*Ibid.*, p. 6). Enfin, la politique dit encourager les écoles à élaborer leurs propres projets interculturels, et recommande des façons d'intégrer l'éducation interculturelle et internationale au programme d'études et à la vie scolaire (*Ibid.*, p. 5).

En somme, les politiques interculturelles scolaires ont pour but non seulement de sensibiliser, mais également de favoriser l'ouverture de l'ensemble des acteurs scolaires à la pluralité, et de mettre en place des moyens concrets pour intervenir avec une population diversifiée culturellement. Cependant, nous avons signalé que la politique interculturelle de la Commission scolaire English-Montréal se distinguait quant à la façon de définir et d'impliquer la diversité culturelle à la société québécoise. Par exemple, celle-ci parle plutôt de contexte multiculturel et multiracial, tandis que les autres politiques parlent plutôt d'intégration et d'interculturalisme. Par ailleurs, il est notable que chacune des politiques décrit l'intégration comme étant un processus qui se fait mutuellement, c'est-à-dire autant de la part des élèves que du personnel scolaire. De plus, ce processus d'intégration mutuelle est encouragé et appuyé par l'importance accordée au fait que les acteurs de l'école doivent tous être formés en matière d'interculturalité. Bref, la demande à ce qu'il y ait une ouverture par rapport à la diversité ethnoculturelle dans les écoles est présente dans toutes les politiques, ce qui démontre une reconnaissance de l'altérité.

À la suite de la lecture des politiques scolaires, nous nous demandons ce qu'il en est de la connaissance de ces politiques par le personnel scolaire, et des modalités par lesquelles elles sont mises en application dans les écoles.

1.4. Pertinence sociale et scientifique de la recherche

La problématique exposée précédemment a mis en évidence que l'école au Québec est appelée à relever des défis éducatifs importants, car elle est de plus en plus confrontée à la diversité des origines sociales et culturelles des élèves. Avec l'augmentation de la population immigrante dans la province québécoise, cette réalité se reflète également dans les écoles, et ce, plus précisément dans la région

métropolitaine : c'est pourquoi nous avons choisi de situer notre étude dans la ville de Montréal.

Ainsi, puisque les écoles connaissent une forte présence en termes de diversité culturelle, il nous a ainsi semblé pertinent d'examiner comment différents acteurs du milieu scolaire, au sein de l'équipe-école, se positionnent face à ces réalités et les moyens qu'ils emploient pour s'y ajuster. Au vu des enjeux que les situations interculturelles présentent, il sera aussi utile d'explorer ce qui est mis en œuvre au niveau organisationnel pour appuyer les acteurs du milieu scolaire. En effet, selon White *et al.* (2014), inclure l'aspect interculturel doit faire partie des conditions prises en compte par l'organisation et cela demande une constante réévaluation. Il est donc pertinent d'examiner ce qu'il en est, du point de vue des acteurs du milieu scolaire.

Plus globalement, qu'en est-il de la prise en compte de la diversité culturelle par ces acteurs ? Connaissant l'existence de plusieurs politiques visant la prise en compte de l'interculturalité en milieu scolaire, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure ces moyens sont utilisés par les acteurs scolaires. Ainsi, la recherche enrichira les connaissances disponibles en recueillant les points de vue d'acteurs diversifiés, en vue de savoir sur quels repères les acteurs scolaires se reposent pour travailler en milieu scolaire avec une population d'élèves issus de l'immigration. En d'autres mots, nous voulons connaître le regard qu'ils portent sur le phénomène interculturel, ses retombées au niveau de leur rôle auprès de la population d'élèves immigrants, mais aussi les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour ce faire. Dans cette perspective, il est important d'aborder cet objet de recherche en impliquant des personnes occupant différents postes au sein du milieu scolaire. En effet, en sondant l'opinion de personnes occupant différents statuts professionnels, nous aurons une représentation plus fidèle des acteurs qui travaillent en milieu scolaire, comparativement à une recherche qui serait uniquement basée sur une profession.

1.5 Questions et objectifs de recherche

Cette recherche s'intéresse aux relations interculturelles entre les acteurs de l'école chargés de mettre en œuvre son mandat éducatif (enseignantes, psychoéducatrice, travailleuse sociale scolaire, direction adjointe, responsable du service de garde, technicienne en éducation spécialisée et conseillère pédagogique) et la population issue de l'immigration, c'est-à-dire les élèves et leurs parents. La question de l'interculturalité en milieu scolaire nous amène à vouloir mieux connaître comment les acteurs décrivent leur vision et leur rôle à l'égard de la population diversifiée culturellement.

Ainsi, nous cherchons à mieux saisir comment ils vivent la réalité interculturelle dans leur milieu de travail, en recueillant leurs points de vue pour répondre aux questionnements suivants :

- Comment les acteurs scolaires se positionnent-ils par rapport aux questions interculturelles : comment perçoivent-ils les enjeux interculturels et le rôle qu'ils ont à jouer par rapport à ceux-ci ?
- Quels sont leurs cadres de référence ainsi que leurs stratégies d'action vis-à-vis des situations d'interculturalité rencontrées dans le cadre de leur travail ?
- Quels sont les objectifs qui sous-tendent les stratégies utilisées par les acteurs en contexte interculturel ?

À l'issue de l'investigation préalable réalisée pour ce projet de mémoire, nous visons à mieux connaître, à partir d'observations empiriques, comment les acteurs scolaires qui sont régulièrement en contact avec les élèves et leurs parents prennent en compte la diversité culturelle. Dans cette perspective, nous nous demandons comment ces acteurs conçoivent l'impact de la diversité ethnoculturelle sur leurs pratiques, mais aussi quelles sont les stratégies adoptées pour faire face aux incompréhensions ou malentendus éventuels.

En somme, nous nous donnons les objectifs suivants :

- 1 Documenter le point de vue des intervenants au sujet des réalités interculturelles en milieu scolaire et de leurs implications pour leur pratique ;
- 2 Examiner comment les politiques interculturelles portées par l'organisation scolaire sont perçues par les intervenants ;
- 3 Identifier les enjeux liés au contexte interculturel du milieu scolaire montréalais et les stratégies d'action possibles, à partir du point de vue de différents acteurs qui participent à la recherche.

Pour conclure, ce chapitre a permis de situer le contexte, l'objet d'étude et la pertinence scientifique de cette recherche. Ce chapitre a également permis de faire émerger les questions et objectifs de recherche. Dans le prochain chapitre, nous allons présenter le cadre conceptuel et ses principales composantes.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre vise à clarifier les assises théoriques sur lesquelles nous nous sommes basées pour mener cette recherche. Nous commencerons tout d'abord par définir le courant de pensée de l'interactionnisme symbolique, qui représente la perspective d'analyse de cette recherche. Ensuite, nous allons définir les concepts permettant de décrire différents obstacles pouvant être rencontrés dans le cadre de relations interculturelles : l'ethnocentrisme, les préjugés, les stéréotypes et le racisme. Puis, nous aborderons les principales postures que nous avons identifiées par rapport à l'interculturel. Enfin, nous aborderons ensuite les approches relatives à l'intervention interculturelle, afin de saisir les grands principes qui les caractérisent pour ensuite les comprendre dans le contexte scolaire québécois.

2.1 L'interactionnisme symbolique

Dans le cadre de la recherche, nous avons choisi d'inscrire notre démarche dans le courant de pensée de l'interactionnisme symbolique. L'interactionnisme prend ses origines dans les travaux effectués par G. H. Mead (1934) au courant du 20^e siècle. (Mullins et Mullins, 1973, cités dans Poupart, 2011).

À cet égard, Poupart décrit trois principes de base de l'interactionnisme symbolique, inspirés plus spécifiquement de Herbert Blumer (1969), un sociologue américain :

- 1- Les humains agissent à l'égard des choses en fonction des significations qu'ils accordent à celles-ci. Ainsi, afin de mieux comprendre les manières d'agir et de penser des acteurs, il faut appréhender le sens qu'ils donnent à leur réalité ;
- 2- Ce sens est dérivé ou provient des interactions de chacun avec autrui. Ce principe précise le précédent en attribuant une source au sens. La signification n'est pas inhérente aux objets, mais elle se forme à travers les manières d'agir à l'égard d'autrui en fonction des objets ;
- 3- C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié (2011, p. 187).

Dans cet ordre d'idées, l'interactionnisme symbolique étudie l'action humaine à partir du sens que lui donne l'individu. En effet, ce courant de pensée estime que l'individu est un acteur qui interagit avec les éléments sociaux et qui construit son univers de sens, non à partir d'attributs psychologiques ou d'une imposition extérieure, mais à travers une activité délibérée de donation de sens. L'auteur ajoute que le sens est cette organisation (intellectuelle) qui se situe à tous les niveaux du continuum signes-sens-action. Ainsi, lors de la confrontation entre deux logiques, une analyse est nécessaire afin de découvrir et comprendre ce qui se passe lorsque ces deux univers culturels entrent en contact. Pour Bélanger (2002), le sens est le résultat de l'action, si bien que sa découverte permet à l'intervenant de structurer sa compréhension du problème en même temps que son intervention. Il devient alors pertinent dans cette perspective d'aborder la question des réalités interculturelles en milieu scolaire à partir du point de vue des acteurs engagés dans ce milieu.

Par ailleurs, les interactionnistes estiment que le sens que les acteurs donnent à leur réalité ne peut pas suffire à lui seul à la compréhension des conduites sociales, puisqu'il est tout aussi important de tenir compte des conditions susceptibles d'influencer les expériences et les trajectoires de chacun (Poupart, 2011, p. 182). En

effet, le monde est toujours le fait d'une interprétation, d'un acteur puisant dans la boîte à outils de ses références sociales et culturelles (Le Breton, 2004). Ainsi, au-delà du discours des acteurs, il s'agit également de tenir compte du contexte dans lequel celui-ci est produit.

L'interactionnisme symbolique explique également la façon dont les individus construisent une même réalité par l'entremise d'actions. En effet, pour l'interactionnisme symbolique, les comportements des individus ne sont pas réduits à des effets de structures, mais sont aussi faits d'actions intentionnelles et stratégiques (Le Breton, 2004). En fait, les postulats de l'interactionnisme symbolique, indiquent que la participation d'une personne à un groupe social dépend largement de sa compréhension de l'environnement symbolique du groupe, et de son habileté à fonctionner avec ce système de symboles (Dufort, 1992, p. 59). Selon Blumer (1969), les symboles représentent des objets sociaux inhérents à la communication entre les individus, et sont, en même temps, les produits des interactions. Ainsi, nous pouvons penser que dans cette perspective, l'action humaine n'est donc pas un comportement arbitraire, mais découle plutôt d'un processus de pensée, ainsi que du sens donné à l'interaction par l'entremise de la communication, qui est elle-même influencée par les significations que lui attribue l'individu. En effet, d'après Blumer (1969), les significations sont des outils qui guident l'action. Bref, l'acteur est considéré comme étant un individu influencé par les structures sociales, mais également doté du pouvoir d'influencer lui-même ces mêmes structures. En effet, ce courant de pensée évite l'écueil de percevoir l'autre sous la stricte détermination de ses comportements par des éléments extérieurs, sans pour autant le considérer comme une monade détachée de toute influence (Le Breton, 2004).

En somme, étant donné que les individus sont perçus comme des acteurs de changement, et que leurs actes influencent leur environnement, il serait intéressant d'analyser, dans un contexte d'interculturalité, comment se déroulent les interactions

entre les intervenants et la population immigrante se trouvant dans un cadre scolaire. En fait, il sera question de savoir comment la prise en compte de l'interculturalité en milieu scolaire s'effectue. Plus précisément, il s'agit de savoir si le cadre scolaire influe sur les interventions des acteurs, ou l'inverse, à savoir si les interventions de ceux-ci ont une influence sur les décisions prises par les décideurs dans les écoles.

2.2 Des obstacles dans la rencontre interculturelle

Il est essentiel, dans le cadre de cette recherche, d'identifier les écueils que les acteurs risquent de rencontrer dans une dynamique interculturelle en contexte scolaire. En effet, les différences culturelles peuvent représenter un heurt pour la communication, de telle sorte qu'elles engendrent alors des conflits plus ou moins importants : la différence culturelle teinte la perception et le discours de chacun, et risque de créer des incompréhensions de part et d'autre. D'après Oguay *et al.* (2002), la rencontre interculturelle pose certainement un défi : elle nous force à sortir de nos habitudes, de nos automatismes. En effet, nos perceptions sont teintées de notre propre système de références, de notre histoire personnelle, de notre milieu social, de notre appartenance nationale, etc. Faisant référence à plusieurs auteurs dans son article, Ghyslaine Roy (2003) mentionne que la culture dépasse les aspects descriptifs, à savoir la langue, les croyances, la coutume et l'habillement :

C'est beaucoup plus complexe : c'est un mode de vie intégral d'un groupe humain (K. Das, 1988) ; c'est une forme de logique selon laquelle nous ordonnons le monde (Bourque, 1989) ; c'est cet ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent de manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. (Rocher, 1969, cité dans Roy, 2003, p. 18)

En outre, la rencontre interculturelle remet en question notre vision du monde, que nous avons tendance à considérer comme étant la seule possible. Ainsi, le regard porté sur une autre culture n'est jamais neutre et objectif.

Les lectures effectuées nous ont permis d'identifier quatre écueils principaux pouvant survenir en milieu scolaire, et que nous allons voir dans cette section : l'ethnocentrisme, les stéréotypes, les préjugés et le racisme. Ces quatre écueils, bien qu'ils soient inhérents à toute forme de perception, peuvent compromettre la relation entre l'intervenant scolaire et l'élève :

Le milieu scolaire recourt fréquemment à la catégorisation des processus d'orientation et d'évaluation des élèves. Bien que ces processus de catégorisation soient inévitables, il n'en demeure pas moins qu'ils ouvrent la porte à l'étiquetage, en ce sens que les intervenants sont à risque de catégoriser les élèves en fonction de leur statut social ou de leur appartenance de groupe réelle ou présumée. (CDPDJ, 2011, p. 63-64)

À cet effet, il nous semble intéressant de voir en quoi chacun de ces écueils a une incidence sur la dynamique relationnelle dans l'intervention interculturelle.

2.2.1 L'ethnocentrisme

L'ethnocentrisme est l'une des principales barrières décrites dans le cadre d'une intervention interculturelle :

Le concept d'ethnocentrisme est un levier intéressant dans un contexte de formation abordant les rapports interethniques : tout le monde n'est pas raciste, mais chacun de nous a une certaine dose d'ethnocentrisme, un phénomène psychologique de nature projective et discriminante qui fait que toute perception se fait à travers une grille de lecture élaborée à partir de ce qui nous est familier et de nos valeurs propres. Travailler à surveiller notre propre ethnocentrisme, c'est entrevoir plus clairement les dérives qui mènent au racisme. (Ladmiral et Lipiansky, 1989, cité dans Kanouté, 2003 p. 5)

En fait, ce que l'ethnocentrisme ne reconnaît pas, c'est la considération de l'autre comme aussi porteur de sa culture, et pouvant contribuer au même titre que soi à la construction commune d'une même réalité. Toutefois, la simple reconnaissance de l'autre comme étant différent et ayant des droits ne sont pas des conditions suffisantes au dépassement de l'ethnocentrisme (Clanet, 1990). De plus, selon Payette et Guay (2000), l'ethnocentrisme comporte une tendance à croire que le comportement des autres demeure prévisible. Cette façon réduite de percevoir autrui laisse entendre qu'il serait possible d'expliquer ses comportements, tout en faisant la promotion de son propre groupe culturel d'appartenance. Ainsi, dans le contexte scolaire, l'ethnocentrisme peut s'exemplifier par le fait d'interpréter de manière simpliste les comportements des élèves sans tenir compte de leurs particularités, notamment la variable interculturelle qui peut être en jeu dans la dynamique des personnes en présence. De plus, l'ethnocentrisme peut amener l'acteur scolaire à faire la promotion de sa propre culture au détriment de celle de l'autre (groupe dominant versus groupe dominé). Si l'acteur ne prend pas en compte son attitude ethnocentrique, cela peut l'amener à adopter une attitude qui dérive vers le racisme.

2.2.2 Les préjugés

La notion de préjugé renvoie au fait d'avoir des jugements a priori concernant autrui. Puisant la définition du site internet des Éditions Larousse, un préjugé est défini comme étant un « jugement sur quelqu'un, quelque chose, qui est formé à l'avance selon certains critères personnels et qui oriente en bien ou en mal certaines dispositions d'esprit à l'égard de cette personne, de cette chose ». Les préjugés sont une opinion adoptée sans examen, c'est-à-dire un jugement ou une idée préconçue que l'on s'est faite de quelqu'un avant même de le connaître (Payette et Guay, 2000). Cette définition est corroborée par un autre auteur :

On ne peut échapper totalement à cette illusion, mais en prendre conscience contribue au moins à relativiser au moins nos perceptions et nos jugements, et à mieux accepter des façons de voir des conceptions et des comportements différents des nôtres. (Lipiansky, 1999, p. 287)

L'illusion fait référence au fait que les préjugés habitent toute personne et qu'il est impossible de s'en départir. Toutefois, le défi dans un contexte interculturel (et d'autant plus en milieu scolaire) sera de prendre conscience de ces préjugés et de les utiliser à bon escient, c'est-à-dire d'avoir une ouverture pour accepter que nos préjugés subissent un changement, ce qui entraîne un réajustement de notre connaissance de l'autre.

2.2.3 Les stéréotypes

Selon Payette et Guay (2000), les stéréotypes constituent une manière facile d'expliquer les choses, puisqu'ils requièrent peu d'efforts et ne nécessitent pas une véritable compréhension de la situation. En fait, les stéréotypes ne prêtent pas attention aux variations individuelles, car ils sont basés sur des clichés et des idées toutes faites. Certains auteurs vont définir les stéréotypes comme étant un mécanisme d'exclusion, car ils modifient l'identité de l'autre en la réduisant (Payette et Guay, 2000). Les stéréotypes représentent une attitude facilement adoptable dans un contexte d'interculturalité en milieu scolaire, mais peuvent représenter toutefois un écueil dans la relation d'aide entre l'intervenant et l'élève. En effet, certains intervenants peuvent simplement se fier à des « cas » antérieurs pour se construire une idée. Dans un document intitulé « Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues », ces mêmes auteurs décrivent le stéréotype comme suit :

Les stéréotypes consistent à coller une étiquette sur certains groupes d'individus ou à les « classer dans des cases », avec une connotation généralement négative, en fonction d'idées préconçues ou de généralisations très larges; puis, sur cette base, on suppose que tous les membres du groupe

pensent et se comportent de la même manière. Ces « clichés » sapent totalement les identités réelles – y compris les nôtres, en laissant croire que l'apparence ou la façon de parler détermine nos actes et comportements. (*Ibid.*, p. 30)

Comme le soulignent Eid *et al.*, « les préjugés et les stéréotypes ethnoculturels peuvent compromettre non seulement la relation entre l'intervenant et l'élève, mais également la relation entre l'intervenant et les parents » (2011, p. 64). Cela étant dit, la sensibilité à autrui semble être un état d'esprit qui oblige à dépasser ses préjugés et stéréotypes et à regarder les choses avec les yeux de l'autre afin de susciter sa participation dans le processus de recherche de solutions.

2.2.4 Le racisme

Enfin, dans un contexte inter-ethnique, le racisme est un fait qui peut être vécu à l'école. « Le racisme est un ensemble d'attitudes, de pratiques et d'effets de systèmes discriminatoires affectant le plus souvent des groupes ethniques minoritaires » (Kanouté, 2003, p. 4). Ce qui est important d'identifier est le fait que les acteurs scolaires ne sont pas à l'abri d'adopter de telles attitudes discriminatoires à l'égard de la population diversifiée culturellement qu'ils desservent : « Un concept très fonctionnel dans le dispositif du racisme est celui de préjugé, une manière préétablie de réagir à quelqu'un uniquement en fonction de son appartenance à une classe ou à un groupe » (Kanouté, 2003, p. 4). Ainsi, travailler dans un contexte d'interculturalité en milieu scolaire met les professionnels dans une position somme toute délicate, dans le sens où leurs comportements, attitudes et jugements peuvent faire preuve de discrimination s'ils ne sont pas adoptés avec précaution :

[...] bien qu'au Québec tous les citoyens jouissent officiellement d'une égalité de droits, les groupes racisés demeurent encore la cible de comportements et d'attitudes individuels teintés de préjugés, ainsi que de pratiques et de normes organisationnelles discriminatoires. (CDPDJ, 2011, p. 13)

En somme, nous avons vu que l'immigration au Québec n'est pas un phénomène nouveau et que, bien au contraire, il a connu de grandes vagues d'immigration depuis le 19^e siècle (Gouvernement du Québec, 2006). Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, la province québécoise est constituée de plusieurs communautés culturelles. En raison de cette réalité, travailler en interculturalité pose inévitablement des défis. Nous avons vu dans cette section quatre écueils que peuvent rencontrer les intervenants dans l'exercice de leurs fonctions à l'école. En effet, l'ethnocentrisme, les préjugés ainsi que les stéréotypes sont propres à l'homme et sont des processus normaux inhérents à son appartenance à une société et à des groupes (Cohen-Emerique, 1993). À la lumière des lectures effectuées à ce sujet, il nous semblait judicieux d'avoir choisi ces quatre types de perception qui englobent bien les attitudes et perceptions qui sont présentes en intervention interculturelle en contexte scolaire.

2.3 Postures vis-à-vis de l'accueil de populations issues de l'immigration

Nos lectures nous ont conduits à analyser les postures à l'égard de l'accueil de populations issues de l'immigration selon deux principales perspectives : l'assimilation et l'intégration. Ceci permet d'identifier les différentes manières de se positionner par rapport à l'accueil de populations immigrées et à la question de la différence culturelle. En effet, la vision que l'on adopte à l'égard de l'univers de l'autre influence la façon dont on prévoit le traiter. Ainsi, la description des deux principaux angles selon lesquels les acteurs du milieu scolaire peuvent aborder la différence culturelle pourra permettre de comprendre la place octroyée à l'interculturalité dans leurs interventions, et leur positionnement vis-à-vis d'élèves porteurs d'une culture différente.

2.3.1 Assimilation ou intégration?

L'assimilation

La perspective assimilationniste se définit par une tendance à vouloir que le groupe minoritaire devienne semblable au groupe culturel dominant (Clanet, 1990). Elle conduit à ce que les populations issues de l'immigration abandonnent complètement leur culture d'origine pour adopter la culture majoritaire. Ainsi, l'assimilation n'implique pas la réciprocité, c'est-à-dire des ajustements de part et d'autre (du côté du représentant de la culture majoritaire dans la société d'accueil et du côté de celui ou celle qui a d'autres repères culturels). Cette posture est fréquemment associée à une attitude ethnocentriste, c'est-à-dire à un refus de percevoir ou de prendre en compte les différences culturelles, comme nous l'avons vu précédemment. Plus minimalement, cette posture s'adosse à un regard tendant à considérer que la société d'accueil est porteuse de valeurs universelles, celles-ci devant être intégrées par la population issue de l'immigration. Beauchesne (1991) décrit que, d'après une perspective assimilationniste, le pays d'accueil intègre la population immigrante en favorisant l'apprentissage de la langue, et ce, sans prendre en considération les caractéristiques culturelles de celle-ci en matière d'appartenance ethnique, religieuse ou linguistique.

Dans ce cas, si la pédagogie adhère à de telles idées universalistes, l'intervention visera en bonne partie à effacer les différences culturelles des populations issues de l'immigration (Clanet, 1990). Ainsi, dans une perspective assimilationniste en milieu scolaire, les jeunes issus de la population immigrante devraient s'assimiler aux normes et valeurs de la société d'accueil, notamment véhiculées par les acteurs scolaires.

L'intégration

Quant à l'intégration, nous remarquons que ce concept est difficile à définir et à baliser. L'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration du MCCI (Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration du Québec), nomme trois éléments qui caractérisent le processus d'intégration :

- 1- Il touche toutes les dimensions de la vie collective ;
- 2- Il nécessite non seulement l'engagement de l'immigrant lui-même, mais également celui de l'ensemble de la société d'accueil ;
- 3- Il s'agit d'un processus d'adaptation à long terme qui se réalise à des rythmes différents (1990, p. 50).

Ainsi, l'intégration constitue une autre vision par rapport aux situations d'interculturalité : il s'agit dans cette perspective de laisser une place à la différence culturelle au sein de la société d'accueil. L'intégration nécessite d'une part la prise de conscience de la société pluraliste et, d'autre part, une reconnaissance du droit à la différence :

L'interculturel implique que le mode de pensée occidental n'est pas le modèle culturel supérieur et qu'il ne peut que s'enrichir de diversité : le groupe dominant doit accepter de ne plus être le seul à organiser la vie sociale et que d'autres modes de vie sont possibles et légitimes à ses côtés, sans toutefois menacer l'identité nationale. (Cohen-Emerique, 2011, p. 11)

Dans le document *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration de 1990*, l'intégration est définie comme suit :

L'intégration est un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. (MCCI, 1990, cité dans Labelle *et al.*, 2007, p. 19)

Ainsi, la notion d'intégration laisse place, contrairement à l'assimilation, à l'échange des valeurs, des normes, ainsi que des modèles de comportement, dans une perspective d'égalité (Beauchesne, 1991). Dans cette perspective, les acteurs ne se référeront pas uniquement à leurs propres normes et valeurs, dans le but de laisser la place à d'autres valeurs et normes culturelles. Autrement dit, la pédagogie interculturelle comprend par ce fait une hétérogénéité entre les systèmes de significations du groupe dominant et celui du groupe minoritaire (Clanet, 1990).

La notion d'intégration peut, ensuite, être divisée en deux courants. Ces tendances vont permettre de comprendre davantage les positions quant aux situations d'interculturalité dans une société qui se veut pluraliste. Ces deux courants de type intégrationniste sont le multiculturalisme et l'interculturalisme.

2.3.2 Multiculturalisme et interculturalisme

Si ces deux concepts ont été développés, c'est certainement parce les mouvements migratoires des dernières décennies amènent à réfléchir à des stratégies d'adaptation qui tiennent compte de la diversité culturelle. En quoi ces deux tendances viennent-elles affecter les rapports interculturels entre les individus ? Certes, le multiculturalisme et l'interculturalisme convergent sur certains points, mais ces visions possèdent somme toute des particularités.

Tout d'abord, le multiculturalisme s'inscrit dans des textes législatifs fondamentaux, dont la Charte canadienne des droits et libertés, et la Loi sur le multiculturalisme canadien (White *et al.*, 2014, p. 9).

Selon André Beauchesne (1991), le multiculturalisme est une politique gouvernementale qui reconnaît l'existence de plusieurs cultures et qui encourage cette

réalité dans une même société. La politique canadienne multiculturaliste consiste entre autres à :

Favoriser la reconnaissance et l'estime réciproque des diverses cultures du pays, ainsi qu'à promouvoir l'expression et les manifestations progressives de ces cultures dans la société canadienne, à promouvoir la compréhension entre individus et collectivités d'origines différentes et la créativité qui résulte des échanges entre eux, et à encourager et aider les institutions sociales, culturelles, économiques et politiques canadiennes à prendre en compte le caractère multiculturel du Canada. (Ministre de la Justice, 1985 p. 1)

Bref, le multiculturalisme encourage la coexistence pacifique de plusieurs cultures dans un même ensemble. Autrement dit, il prône le partage d'un même territoire, et ce, dans le respect des différences culturelles. Ainsi, le multiculturalisme favorise davantage le respect de la diversité que l'assimilation. Le multiculturalisme a davantage comme idée le respect d'une société pluraliste et démocratique, qui prime sur les impératifs de l'intégration collective (Bouchard et Taylor, 2008, p. 43). Dans cette perspective, il se différencie de l'interculturalisme québécois qui se veut plus soucieux de l'intégration des groupes culturels.

Le concept d'interculturalisme est apparu assez tardivement dans les documents politiques québécois. Certains auteurs estiment que ce concept demeure flou, ce qui complexifie son application à la réalité québécoise : « S'il est vrai que l'interculturalisme a été l'objet d'une importante réflexion au Québec, il est aussi vrai que ce modèle de gestion de la diversité a été une source de confusion et de controverses autant à l'intérieur de la province qu'à l'extérieur » (Rocher et White, 2014, cités dans White *et al.*, 2014, p. 7). Ainsi, ne jouissant d'aucun statut particulier, le gouvernement du Québec ne s'est jamais doté d'une législation équivalente à celle de la loi sur le multiculturalisme canadien (*Ibid.*, 2014). Ces mêmes auteurs relatent que, contrairement au multiculturalisme, « l'interterculturalisme québécois constitue, la plupart du temps, une référence

générale quant à la manière dont l'État québécois appréhende la diversité » (*Ibid.*, p. 9). En fait, il s'est développé dans un contexte où la province a cherché à s'opposer au multiculturalisme ou à s'en éloigner pour adopter une perspective d'intégration des groupes issus de l'immigration (*Ibid.*, 2014).

Selon Bouchard, l'interculturalisme se déploie à deux échelles : macrosociale et microsociale. À l'échelle macrosociale (ou sociétale), il est question d'une conception ou philosophie générale des rapports ethnoculturels qui s'exprime dans des orientations, des politiques et des programmes dont la responsabilité incombe à l'État d'une société ou d'une nation (2012, p. 50). À l'échelle microsociale, Bouchard explique que l'interculturalité se traduit par le fait de mettre en œuvre des façons de vivre la diversité ethnoculturelle dans la vie quotidienne des institutions publiques et privées (entreprises, éducation, santé, etc.) et dans la vie communautaire en général (*Ibid.*, p. 51). Dans leur document, Bouchard et Taylor (2008) définissent le concept d'interculturalisme comme étant un modèle qui préconise les rapports entre les personnes appartenant à des cultures différentes, et ce, dans une perspective d'intégration de la population immigrante dans le développement d'une identité commune. L'interculturalisme encourage les interactions des cultures en présence, certes, dans une optique de respect des droits et des différences tout comme le multiculturalisme, mais également dans une optique d'intercompréhension mutuelle.

Ces mêmes auteurs mentionnent que « L'interculturalisme québécois propose une façon de promouvoir les rapports ethnoculturels caractérisée par les interactions dans le respect des différences » (*Ibid.*, p. 119). L'interculturalisme cherche donc à concilier la diversité ethnoculturelle avec le maintien d'une culture commune, et ce, dans une interaction harmonieuse. En outre, il vise la cohésion sociale par le rapprochement citoyen (White *et al.*, 2014). Bref, « l'interculturalisme québécois continue d'affirmer son originalité comme variété de pluralisme. Il contient l'idée qu'à la longue et au gré d'une dynamique transculturelle, chaque culture empruntera

quelque chose aux autres et contribuera à l'évolution de la culture québécoise, tout en préservant sa spécificité » (CCPARDC, 2007, p. 20).

Bouchard et Taylor parlent de « pluralisme intégrateur » : cette expression caractérise une reconnaissance de la diversité culturelle au Québec (pluralisme) et le terme « intégrateur » souligne « l'interdépendance de toutes les dimensions (social, communautaire, culturel et politique) considérées et la nécessité de toutes les prendre en compte dans des démarches d'analyse ou d'intervention ». (2008, p. 115) Dans leur rapport *Fonder l'avenir; le temps de la conciliation* en 2008, Bouchard et Taylor mentionnent que l'intégration des nouveaux arrivants est possible dans la mesure où les trois composantes du modèle intégrateur sont présentes :

- 1- La participation, à savoir le fait que les citoyens participent à la vie publique et leur engagement dans les principales institutions de notre société ;
- 2- Les interactions qui consistent entre autres en des échanges qui rendent possibles la délibération publique et la vie démocratique, la recherche de valeurs et de repères communs ;
- 3- La protection des droits qui garantit à tous les citoyens un traitement équitable (*Ibid.*, p. 114).

Bref, l'intégration selon ces auteurs est un mécanisme qui engage non seulement l'État, mais aussi toute la population (*Ibid.*, p. 114).

Par ailleurs, les acteurs adhérant à une vision interculturelisme ne tiendront pas seulement compte de la pluralité culturelle dans leurs interventions, mais ils vont également s'assurer de mettre en relation les cultures différentes dans une optique d'échange, de réciprocité et d'adaptation. En effet, leurs stratégies d'intervention reconnaîtront les différences culturelles et tendront à les faire coexister dans un même ensemble.

2.3.3 L'interculturalisme et le multiculturalisme : divergences et convergences

« L'interculturalisme québécois, c'est-à-dire l'ensemble de principes et de mécanismes qui caractérisent la gestion du pluralisme ethnoculturel au Québec, se trouve au centre d'un débat de société » (White, 2014, p.21). En effet, l'interculturalisme demeure un sujet de discussion, en particulier en ce qui concerne sa place au Québec :

Pour beaucoup d'observateurs, l'interculturalisme est un fait politique (pour ne pas dire une idéologie) qui va de soi et qui a été inventée par le Québec pour faire contrepoids au multiculturalisme. (White, 2014, p. 39)

Ainsi, afin de bien caractériser l'interculturalisme et de le distinguer des autres modèles de prise en charge de la diversité, Bouchard (2011) propose sept points qui le spécifient. Nous avons choisi de retenir les deux points qui nous paraissent les plus judicieux dans le cadre de cette recherche. L'interculturalisme implique :

- Une dynamique d'interaction : ce qui particularise l'interculturalisme par rapport au modèle multiculturaliste est le fait qu'en préconisant le respect de la diversité, il encourage les interactions, les échanges, les rapprochements et les initiatives intercommunautaires. Il favorise ainsi la négociation et les ajustements mutuels en respectant toutefois les valeurs fondamentales de la société d'accueil inscrites dans les lois ou dans les textes constitutionnels.
- Une culture commune : Ici, l'idée est qu'à partir de la diversité ethnoculturelle, les éléments d'une culture commune prennent forme pour donner naissance à une appartenance à une identité spécifique.

Par ailleurs, il semble y avoir différentes postures au sein même de l'interculturalisme :

Sur certains points, les défenseurs de l'interculturalisme sont tous d'accord (par exemple, en ce qui concerne la nécessité de protéger l'avenir du français), mais sur d'autres (l'imposition d'une préséance juridique ou l'opposition entre majorité et minorités), les opinions peuvent être diamétralement opposées. (White, 2014, p. 30)

Ces différentes façons de se positionner face à l'interculturalisme peuvent en partie être expliquées par le fait qu'il constitue en lui-même une source de confusion quant à la façon de la circonscrire au contexte québécois :

Il faut constater qu'un flou persiste autour de la terminologie servant à décrire les interactions en contexte interculturel. Le terme « interculturel » est utilisé au minimum de trois façons au Québec : comme réalité sociologique, comme courant ou tradition de pensée et comme orientation politique. (White et *al.*, 2014, p. 7)

À cet effet, Emongo et White affirment que l'interculturalisme au Québec fait l'objet d'une tension, en mettant de l'avant deux façons de le concevoir ; d'une part, en mettant l'accent sur la notion de culture et, d'autre part, en mettant l'accent sur la notion de citoyenneté (2014, p. 22).

Bref, ceci n'est qu'un exemple nous démontrant qu'il existe différentes façons d'expliquer la façon de définir et de concevoir sa position face à l'altérité culturelle. À l'égard de données empiriques, nous souhaitons que cette recherche nous permette de connaître la posture des acteurs scolaires dans leur façon d'appréhender la population issue de l'immigration.

Néanmoins, l'interculturalisme et le multiculturalisme se rejoignent sur la reconnaissance et le respect de la pluralité des cultures, et la représentation d'une citoyenneté ouverte à l'hétérogénéité. Il s'agit donc de versions différentes du pluralisme culturel qui rejettent l'option assimilationniste (Labelle et *al.*, 2007). Dans un rapport intitulé *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie*

d'un néologisme publié en 2007, le CRIEC (Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté) note les principales similitudes entre le multiculturalisme et l'interculturalisme selon Pietrantonio, Juteau et Mc Andrew :

- 1- Rejet de l'assimilationnisme par une reconnaissance de la nature pluraliste des cultures canadiennes ou québécoises ;
- 2- Priorité des enjeux sociaux sur les enjeux culturels ;
- 3- Reconnaissance du fait que l'égalité exige plus qu'une simple égalité formelle (1996, p. 155).

Ainsi, peu importe la posture adoptée, ces deux visions visent à reconnaître la diversité culturelle qui caractérise la société québécoise dans son ensemble et à souligner l'importance que chacun des groupes culturels soit préparé à vivre dans une telle société diversifiée (Beaupré, 2005).

En somme, l'assimilationnisme, le multiculturalisme et l'interculturalisme constituent des éléments essentiels dans le cadre théorique de cette recherche pour rendre compte de la vision à laquelle les acteurs s'identifient, ainsi que la posture qu'ils peuvent adopter par rapport à la diversité culturelle.

2.4 Intervenir selon une approche interculturelle

Il semble qu'en contexte d'interculturalité l'acteur doit être capable de penser la complexité, d'assumer les contradictions et d'être à la fois unique et multiple (Clanet, 1990). Emongo et White énoncent bien en quoi consiste une approche interculturelle :

La rencontre avec l'autre représente l'occasion de mieux les [les populations immigrantes] percevoir, les dégager et les comprendre autant que possible, de telle sorte que l'interculturel n'indiffère personne, d'ici ou d'ailleurs. (2014, p. 177)

Bien entendu, travailler dans un contexte d'interculturalité entraîne forcément une forme de complexité, dans la mesure où l'objectif (qui est aussi un défi) serait « [...] »

d'arriver à une définition complexe du problème qui serait le résultat d'une démarche de décentration et de pénétration du cadre de référence de l'autre » (Roy, 1993). Travailler en interculturalité implique une interaction dynamique qui met l'accent sur la nécessité réciproque des différentes cultures en présence (Lapperrière, 1985). Un auteur est du même avis lorsqu'il cite que :

Penser l'interculturalité, c'est imaginer un processus qui met en interaction des individus ou des groupes appartenant à des systèmes culturels hétérogènes. C'est une manière de créer un cadre commun où les différences sont intégrées et acceptées comme telles. (Munzele, 2005, p. 6).

En effet, en contexte interculturel, les interactions peuvent multiplier les préjugés et en créer des nouveaux (White *et al.*, 2014). Ainsi, pour le chercheur, l'approche interculturelle vise à demeurer alerte et vigilant lors des contacts avec l'autre culturellement différent pour éviter des attitudes ethnocentriques, telles que définies précédemment.

Selon Munzele (2005), l'approche interculturelle est une pédagogie de tolérance de la différence, de l'acceptation de l'autre pour ce qu'il est. Dans un espace empreint de tolérance de l'autre, cette approche est un foisonnement fécond d'apports partagés qui se base principalement sur le respect mutuel. En effet, elle cherche à comprendre les résistances de part et d'autre dans l'optique d'occulter celles qui lèsent autant l'intervenant que la population immigrante dans la progression de la relation. Selon Oguay *et al.* (2002), une approche qui se base sur une bonne compréhension des problèmes à résoudre est requise pour une gestion saine et efficace des différentes problématiques qui concernent la diversité culturelle à l'école. Dans cette perspective, il importe de mettre en scène l'interaction des deux univers de sens, qui dans un contexte interculturel, fait référence à la rencontre des deux systèmes culturels différents qui se confrontent. La façon de mettre en scène l'interaction va s'effectuer par l'intervenant, qui va établir un espace dialogique permettant la négociation et

donc une possibilité pour cette confrontation d'univers de sens (Bélangier, 2002). Bref, l'approche interculturelle a pour but de mieux composer avec la dynamique complexe lors d'interactions interculturelles. Elle requiert une prise de conscience portant entre autres sur ses propres préjugés de même que sur les comportements et attitudes ethnocentriques. Cette prise de conscience peut se réaliser en se mettant dans une démarche de décentration qui sera décrite plus loin.

Selon Cohen-Emerique, l'approche interculturelle implique deux mouvements : la décentration et ensuite la pénétration dans le cadre de référence de l'autre (1993, p. 76). Enfin, il importe de mentionner que ces démarches en contexte interculturel ne constituent pas un processus linéaire, mais qu'elles peuvent s'entrecroiser.

Cohen-Emerique (1993) note que la décentration est la prise de distance de soi en réfléchissant sur soi-même, en étant un sujet qui se perçoit en tant qu'objet, porteur d'une culture et de sous-cultures auxquelles s'intègrent des modèles professionnels et des normes institutionnelles, replacées à chaque fois dans une trajectoire personnelle. La décentration va amener l'intervenant à avoir une meilleure connaissance de soi et de son identité sociale et culturelle, ce qui lui permettra de relativiser ses points de vue lors de rencontres interculturelles (*Ibid.*, 1993). Cette démarche conduit l'intervenant à une « neutralité culturelle » pour lui permettre de saisir l'autre en tant que lui-même, réduisant ainsi la part de sa subjectivité (Mvilongo, 1995). Or, elle ne conduit pas nécessairement pour autant à l'objectivité, mais elle y tend, puisque c'est un processus qui évolue avec la prise de conscience et la pratique (*Ibid.*, 1995, p. 129-130) : « S'excentrer pour mieux se connaître, mieux se situer par rapport à soi et aux autres, permet de pénétrer dans le système de l'autre » (Cohen-Emerique, 1993, p. 79). Ainsi, le discours des participants dans cette recherche nous permettra de savoir si cette démarche est utilisée dans le cadre de leurs interventions.

La pénétration du cadre de référence est une démarche complémentaire à la décentration, selon Boilard et Leanza (2011). En fait, Cohen-Emerique identifie des

étapes à privilégier en contexte interculturel parmi lesquelles nous en avons choisi trois qui s'appliquent dans le cadre de cette recherche :

- S'informer : Aller au-delà du recueil d'informations, car sinon l'observation se limite à un savoir objectif qui ne cherche pas à intégrer la dimension individuelle de sens pour la personne concernée ;
- Écouter : Écouter le discours d'autrui sans chercher à interpréter. En fait, l'auteure explique qu'il faut apprendre à interroger le sens des mots et des valeurs que l'autre véhicule ;
- La négociation et la médiation : Cette étape se retrouve dans la phase de résolution de conflits, et consiste à respecter les différences culturelles telles qu'elles sont dans leur intégrité. Bref, ces deux processus ont pour but ultime « d'aboutir à un minimum d'accord, de compromis, à un champ commun » (1993, 79-81).

En somme, en nous basant sur les expériences professionnelles des acteurs du milieu scolaire, nous cherchons à connaître les méthodes d'intervention utilisées pour intervenir auprès de la population issue de l'immigration.

Ce chapitre a eu pour objectif de présenter le cadre conceptuel qui encadre cette recherche. Ainsi, nous avons vu tout d'abord l'interactionnisme symbolique qui représentait notre cadre d'analyse. À cet effet, nous avons pu faire ressortir les notions et les concepts qui sont mobilisés et qui se traduisent dans un contexte interculturel en milieu scolaire. Nous avons également vu que travailler en situation d'interculturalité peut complexifier les interventions, d'où la raison pour laquelle il nous a été important de soulever les défis que cela comporte. Ainsi, nous avons choisi quatre types d'attitudes et de comportements en situation d'interculturalité qui peuvent être adoptés par les intervenants selon leurs perceptions : l'ethnocentrisme, les stéréotypes, les préjugés, ainsi que le racisme. Nous avons par la suite considéré

judicieux de traiter des postures à l'égard de la population immigrante, pour nous permettre d'envisager les visions possibles des intervenants à l'égard de la population issue de l'immigration. Enfin, l'approche interculturelle nous a semblé pertinente et en cohérence avec la recherche, si bien que nous avons décrit différentes façons d'aborder l'interculturalité.

Nous allons maintenant voir dans le prochain chapitre les éléments méthodologiques qui soutiennent la démarche de recherche de ce mémoire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Afin de mener la recherche de façon rigoureuse, il était utile de s'appuyer sur une méthode précise : « la méthodologie n'est pas de dicter des règles absolues de savoir-faire, mais surtout d'aider l'analyste à réfléchir pour adapter le plus possible ses méthodes, les modalités d'échantillonnage et la nature des données à l'objet de sa recherche en voie de construction » (Pires, 1997, p. 9). Ainsi, nous commençons ce chapitre en justifiant tout d'abord le choix d'une méthode qualitative. Nous présentons ensuite la population à l'étude, l'échantillon à l'étude et le recrutement. Nous décrivons par la suite les stratégies de recherche, et les méthodes d'analyse des données. Par la suite, nous verrons les considérations éthiques, pour terminer avec les limites de l'étude.

3.1 Le choix d'une méthodologie qualitative

Notre démarche de recherche s'est appuyée sur une méthodologie qualitative, en suivant une série d'étapes permettant d'assurer la rigueur de la recherche : identification de l'objet de la recherche, collecte des données, analyse des données, traitement des données, etc. (Beauregard, 2014, p. 44). Creswell expose les principales caractéristiques de ce choix méthodologique :

Qualitative research begins with assumptions, a worldview, the possible use of a theoretical lens, and the study of research problems inquiring into the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. To study this problem, qualitative researchers use an emerging qualitative approach to inquiry, the collection of data in a natural setting sensitive to the people and places under study, and data analysis that is inductive and establishes patterns

or themes. The final written report or presentation includes the voices of participants, the reflexivity of the researcher, and a complex description and interpretation of the problem, and it extends the literature or signals a call for action (2007, p. 31, cité dans Beauregard, 2014, p. 44-45)

Ces caractéristiques entrent en cohérence avec nos objectifs de recherche, qui a la volonté de comprendre le sens donné par les participantes à leur expérience de vie. C'est pourquoi nous avons utilisé une démarche inductive permettant de faire ressortir des thèmes ou des idées dominantes et qui reflètent le discours des participants. C'est également la raison pour laquelle nous présenterons de nombreux extraits issus des entrevues, afin de mettre en évidence le discours des participants et ainsi faire émerger leurs points de vue et leurs interprétations de leurs expériences par rapport à l'objet de cette étude. En effet, nous notons que plusieurs auteurs sont d'accord pour dire que la recherche qualitative permet de saisir la réalité vécue des personnes participantes :

Le chercheur partisan de l'approche qualitative n'essaie pas d'abord de quantifier les phénomènes observés afin d'établir des corrélations. Il tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé (Poisson, 1983, p. 371)

Selon Poisson, cette démarche permet d'approfondir la compréhension des conduites que l'on souhaite étudier :

La recherche qualitative repose donc fondamentalement sur le postulat d'après lequel on peut accéder à une compréhension interne, et c'est ce qui rend possible une compréhension du comportement humain supérieure à celle qu'offre une étude de surface qui passe par les méthodes quantitatives (Poisson, 1983, p. 373)

Finalement, le recours à une méthode de recherche qualitative entre en cohérence avec les principes de l'interactionnisme symbolique décrit dans notre cadre conceptuel, notamment en ce qui concerne le but de connaître l'univers de sens des acteurs au sujet de la population issue de l'immigration, ainsi qu'aux stratégies utilisées leur permettant de composer avec le phénomène interculturel dans leur milieu de travail :

En recherche qualitative, la finalité est de comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. La subjectivité est mise en valeur dans l'interprétation des conduites humaines et sociales. La signification et l'interprétation sont donc élaborées par et dans les interactions sociales où les aspects politiques et sociaux affectent les points de vue des acteurs (Anadon et Guillemette, p. 30)

En effet, en ayant recours à une telle méthode, nous serons en mesure d'analyser les thèmes qui auront émergé suite aux entrevues, pour ainsi avoir une compréhension plus juste du phénomène étudié. Ainsi, la recherche qualitative dans le cadre de notre recherche met l'accent sur le discours des participants, et la méthodologie utilisée a été orientée de manière à rendre compte de leurs propos : « Le chercheur ne doit pas parler à la place des acteurs sociaux; il doit montrer comment parlent les acteurs sociaux » (Charaudeau, 2013, p. 4).

3.2 Population, échantillon à l'étude et recrutement

« La qualité scientifique d'une recherche ne dépend pas du type d'échantillon ni non plus de la nature des données (quantitative ou qualitative), mais du fait qu'elle est, dans l'ensemble, bien construite » (Pires, 1997, p. 9). En regard de cet énoncé, et en raison du fait que nous examinons la façon dont l'interculturalité est prise en compte par différents acteurs des équipes-écoles à Montréal, nous avons fait le choix d'une population diversifiée quant aux rôles joués au sein de l'école : « lorsqu'on est poussé

à penser à un échantillon, on associe cette notion essentiellement à l'idée de choix ou de sélection » (Pires, 1997, p. 18). En effet, dans le cadre de notre recherche, nous avons décidé de ne pas nous limiter au point de vue d'acteurs jouant un rôle spécifique, tel que celui de travailleur social ou d'enseignant par exemple. Nous avons aussi fait le choix de rencontrer diverses personnes jouant un rôle-clé dans l'actualisation des politiques interculturelles : direction d'école, conseiller pédagogique en interculturel, etc :

Il est surtout important de choisir des individus les plus divers possible. L'échantillon est donc constitué à partir des critères de diversification en fonction de variables qui, par hypothèse, sont stratégiques pour obtenir des exemples de la plus grande diversité possible des attitudes supposées à l'égard du thème de l'étude. (Michelat, 1975, p. 236, cité dans Pires, 1997, p. 65)

C'est donc le principe de diversification (Pires, 1997) qui a guidé la constitution de notre échantillon. En effet, selon cet auteur, ce principe vise à avoir un panorama le plus complet possible des problèmes ou situations, une vision d'ensemble ou encore un portrait global d'une question de recherche, en contrastant un éventail de points de vue variés :

Les recherches sur les attitudes et les représentations sociales faisant appel aux entrevues s'intéressent souvent à la comparaison entre le point de vue des individus dans différentes sous-cultures, positions de classe, catégories sociales, etc. (Pires, 1997, p. 64-65)

En ce sens, diversifier notre échantillon enrichit cette étude, dans la mesure où nous considérons que le rôle et l'expérience des intervenants scolaires influencent leurs opinions et leur discours à l'égard de la population issue de l'immigration. Ainsi, selon leur statut et mandat à leur milieu de travail, il sera intéressant de comparer les discours des participants pour en faire une analyse de données qui sera discutée à notre dernier chapitre. Ainsi, pour réaliser ce mémoire, nous avons recueilli l'opinion

d'acteurs jouant différents rôles au sein de l'équipe-école, ce qui nous a permis d'examiner des points de vue diversifiés quant aux questions interculturelles en milieu scolaire.

L'échantillon est composé de : une personne ayant un mandat d'adjointe de direction, une conseillère pédagogique, une psychoéducatrice, une technicienne en éducation spécialisée, deux enseignantes, une travailleuse sociale et une personne qui a participé à l'élaboration de la politique interculturelle de cette commission scolaire et qui est responsable du service de garde. Le profil des participants sera décrit plus amplement au début du chapitre de présentation des résultats.

Ces 8 personnes travaillent dans différentes écoles de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île : « l'échantillon de milieu n'exige pas nécessairement que toutes les observations soient faites dans un seul lieu, mais tout simplement qu'elles soient traitées comme se rapportant globalement à un même milieu » (Pires, 1997, p. 37-38). Par ailleurs, nous notons que cette commission scolaire est concernée par les questions interculturelles :

Reflet de la diversité ethnoculturelle présente sur les différentes composantes de son territoire, plus du quart de ses élèves sont nés à l'extérieur du Québec. Ils proviennent notamment d'Afrique du Nord, d'Amérique latine et des Antilles. C'est plus d'une centaine de pays qui sont représentés (CSPI, 2009, p.3).

De plus, il est nommé dans ce document que depuis la formation de la CSPI, que la proportion des élèves et du personnel issus de l'immigration est en augmentation (*Ibid.*, p.3). Enfin, il est question dans la politique de la CSPI, de l'intérêt de composer avec la population immigrante en dictant que :

La diversité ethnoculturelle est une réalité qu'il faut prendre en compte pour toutes les actions posées par la commission scolaire et ses établissements dans

la mise en place d'un environnement éducatif favorisant la réussite de tous.
(*Ibid.*, p.3)

Par ailleurs, l'auteure de cette recherche travaille au sein de cette commission scolaire et souhaite mieux comprendre, en tant qu'étudiante-chercheuse, comment les questions interculturelles y sont prises en charge.

Le recrutement des personnes a été réalisé en envoyant une lettre au personnel dans différentes écoles de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île. Toutefois, parallèlement à ce recrutement ouvert, deux personnes ont été ciblées dans notre échantillon : la première est la conseillère pédagogique en interculturel, qui est la seule à avoir ce mandat à la CSPI. Nous lui avons directement envoyé une lettre d'invitation. La seconde est la responsable du service de garde, qui nous a été référée par une participante de notre échantillon et qui travaille à la même école que celle-ci. Nous avons trouvé intéressant de la rencontrer étant donné son implication dans la conception de la politique interculturelle de la commission scolaire.

Quelques difficultés ont été rencontrées durant la période de recrutement. En effet, notre stratégie de recrutement par courrier électronique s'est avérée peu efficace et nous avons dû renouveler notre demande à plusieurs reprises. Toutefois, après la rencontre des premiers participants, le « bouche-à-oreille » a permis d'obtenir les adresses de courrier électronique d'autres personnes, qui se sont montrées intéressées à participer à la recherche. Finalement, les intervenants retenus par le recrutement desservent les écoles suivantes : Wilfrid-Pelletier, Alphonse-Pesant, Notre-Dame, Denise-Pelletier, le Carignan, Saint Vincent-Marie et La Dauversière. Sachant que mener une recherche peut comporter des embûches, cette expérience aura certes été formatrice.

3.3 Stratégies de recherche

Plusieurs types de collecte de données peuvent être effectués dans la recherche qualitative en sciences humaines et sociales. Afin de demeurer cohérent avec nos objectifs de recherche, nous avons réalisé des entrevues de type qualitatif. Puisque notre recherche cherche à connaître comment le phénomène interculturel est vécu par les intervenants scolaires, l'entrevue est, à notre avis, l'instrument qui nous donnera l'accès le plus direct à l'expérience des acteurs :

L'entretien de type qualitatif apparaît nécessaire parce qu'il ouvrirait la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux (Poupart, 1997, p. 174)

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené des entrevues : « Lorsque nous faisons des entrevues, nous cherchons, comme le mentionnait Bourdieu (1993), à comprendre » (Poupart, 2012, p. 61). À cet effet, les impératifs fondamentaux de la recherche en sciences sociales selon ce même auteur sont ceux de décrire, mais aussi d'expliquer les réalités sociales (*Ibid*, p. 61) :

Par « comprendre », Bourdieu entend d'abord la capacité à rendre compte de la réalité des acteurs. C'est ce que nous essayons de faire lorsque nous cherchons à « décrire » l'expérience de chacun des interviewés, pour ensuite mettre ces différentes expériences en perspective et les comparer les unes aux autres (Poupart, 2012, p. 61)

Ainsi, comme la recherche a comme objectif de recueillir le point de vue de ces divers acteurs, afin de voir comment ils se positionnent par rapport à la réalité interculturelle dans leur école et comment ils perçoivent les modalités de sa prise en compte, nous considérons que l'entrevue a permis d'explorer en profondeur le sens que les participants donnent à leurs conduites vis-à-vis de la population issue de l'immigration et la façon dont ils vivent leur relation avec celle-ci :

L'entretien serait ainsi indispensable, non seulement comme méthode pour appréhender l'expérience des autres, mais également comme outil permettant d'éclairer leurs conduites dans la mesure où ces conduites ne peuvent s'interpréter qu'en considération de la perspective même des acteurs, c'est-à-dire du sens qu'eux-mêmes confèrent à leurs actions. (Poupart, 1997, p. 175)

Afin de nous aider à répondre à nos questions de recherche, nous avons effectué plus précisément des entrevues individuelles semi-dirigées. La raison du choix de cette méthode est qu'elle permet d'avoir une certaine latitude quant à la récolte des informations, tout en ayant un cadre pour que ces informations soient directement reliées au sujet de la recherche :

L'entretien qualitatif est très évolutif en ce sens que l'on ne peut pas en prévoir entièrement le contenu, et ce, même si l'on définit un certain nombre de thèmes que l'on veut aborder, comme c'est le cas dans le cadre d'un entretien de type semi-directif (Poupart, 2012, p. 63)

De plus, cette méthode rejoint ce que Savoie-Zajc énonce à ce sujet : « l'entrevue de recherche vise une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité (2009, cité dans Beauregard, p. 60). Cette même auteure parle du « postulat de l'entrevue semi-dirigée », qui repose sur l'idée que la perspective de l'autre a du sens. Cette méthode devient donc pertinente relativement aux objectifs de notre recherche, car elle est en cohérence avec les principes de l'interactionnisme symbolique décrit dans notre cadre d'analyse :

Ce postulat n'est pas sans rappeler la théorie de l'interactionnisme symbolique qui voit l'être humain comme un organisme actif, c'est-à-dire qu'il peut s'engager dans une activité, car il possède un « soi » qui lui permet de traiter l'information reçue de son environnement et d'y répondre : c'est le sens induit qui stimule l'action (Savoie-Zac, 2009, p. 341)

Ainsi, tout en orientant les thèmes discutés dans une entrevue, l'entrevue laisse place à l'expression des interviewés :

L'entrevue, qu'elle soit libre, semi-structurée ou structurée, vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées ; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à préserver la complexité (Van der Maren, cité dans Baribeau et Royer, 2012, p. 25)

Nous avons donc laissé parler les participants ouvertement, notamment afin de recueillir le plus d'informations possible, d'identifier leur vision à l'égard des populations issues de l'immigration et ainsi connaître leurs opinions quant à l'interculturalité en milieu scolaire. Le guide d'entrevue a été utilisé pour questionner les participants et nous avons enregistré les entrevues pour garder une trace précise de leur contenu.

En résumé, voici en quoi consistaient les trois principaux axes du guide d'entrevue :

Axe 1 – Point de vue sur le phénomène interculturel en milieu scolaire : vision adoptée par différents acteurs de l'équipe-école à l'égard de populations issues de l'immigration et définition de l'interculturalité; exploration de leur intérêt à travailler avec une population diversifiée culturellement, des enjeux qu'ils identifient par rapport au milieu scolaire et de leur position quant au fait d'utiliser différentes approches selon l'origine culturelle de cette population ;

Axe 2 – Niveau politique et organisationnel : perception de la Loi sur le multiculturalisme canadien ainsi que des politiques interculturelles gouvernementales et scolaires ;

Axe 3 – Préparation des professionnels à travailler en situation d'interculturalité en milieu scolaire : formation initiale et continue, évaluation de leur préparation à travailler en milieu interculturel et des moyens de prise en charge du phénomène par leur milieu de travail.

Ainsi, au regard de ces trois axes, les questions ont été centrées sur la perception générale, sur les questions interculturelles et sur l'expérience des personnes interviewées en tant qu'acteurs en milieu scolaire en présence d'une diversité culturelle.

Lorsque nous souhaitons obtenir des précisions, nous avons reformulé les questions ou incité les participants à développer un point soulevé au cours de l'entrevue. Enfin, il importe de noter qu'il y a eu des questions spécifiques pour certains participants, en raison de leur rôle ou fonction spécifique au sein de l'école : conseillère pédagogique, adjoint de direction et responsable du service de garde (personne ayant été impliquée dans la rédaction de la politique interculturelle de la commission scolaire de la Pointe-de-l'île).

3.4 Méthode d'analyse des données

Suite à la cueillette des données, nous avons procédé à une analyse de contenu afin de nous permettre d'aller en profondeur dans le traitement des informations recueillies. Le type d'analyse de contenu adopté est l'analyse thématique :

Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement, et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation (Paillé et Muchielli, 2008, p. 123-124).

Ainsi, le cadre théorique de notre recherche a été élaboré pour être en mesure d'analyser et de traiter les données de manière cohérente avec nos objectifs de recherche. Considérant les principes issus du paradigme de l'interactionnisme

symbolique, ce type d'analyse était pertinent pour mettre en lumière l'univers de sens des participants par rapport à notre sujet de recherche. Mettre en évidence les points de vue des participants à partir de l'identification des thèmes développés dans leur discours nous a permis d'atteindre ce but. L'analyse thématique est l'opération qui nous a permis d'obtenir le sens des données collectées. Selon Mucchielli, cette analyse est un ensemble de méthodes diverses, méthodiques et exhaustives, dont le but commun est de dégager, à partir de documents, un maximum d'informations concernant des personnes, des faits relatés, des sujets explorés, mais aussi et surtout de découvrir le sens de ces informations (2006, cité dans Vanoutrive *et al.*, 2013, p. 2).

Ainsi, à la suite des entrevues, nous avons procédé à la retranscription du contenu, pour ensuite organiser les entrevues. Nous avons utilisé un logiciel (NVIVO) pour le codage du verbatim des entrevues. Ce logiciel nous a aidé à faire ressortir les grands thèmes contenus dans les entrevues. L'analyse thématique est un outil classique pour l'étude des opinions, par la catégorisation des énoncés dans des thèmes d'analyse (Negura, 2006) :

Le but de l'analyse thématique comme méthode d'analyse de contenu est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Pour réaliser cette tâche, on procède en deux étapes : *le repérage* des idées significatives et leur *catégorisation*. (Negura, 2006, paragraphe 11)

Ainsi, en repérant les thèmes communs et significatifs tirés des entrevues et en catégorisant tous les points émergents des entrevues, nous avons été en mesure de faire une présentation d'ensemble qui soit fidèle à la diversité des points de vue, afin d'apporter un éclairage sur des phénomènes sociaux et humains complexes (Mukamurera *et al.*, 2006). Avec cette méthode d'analyse, nous avons été en mesure d'établir un portrait des croyances, valeurs et attitudes ainsi que des pratiques d'intervention auprès d'une population diversifiée culturellement, comme rapporté

par les participants. Notre analyse des données a été orientée par les concepts issus du cadre théorique, ainsi que par les principaux enjeux soulevés dans la problématique. En mettant ces enjeux en relation avec les propos tenus lors des entrevues, nous avons pu ensuite produire la discussion présentée au dernier chapitre.

3.5 Les considérations éthiques

Dans le cadre d'un souci éthique, il est essentiel de porter une attention aux impacts que la recherche pourrait avoir pour les participants :

La responsabilité principale du chercheur concerne le respect des droits et du bien-être des personnes, respect qui se décline en quatre exigences : sauvegarder les droits, les intérêts et la sensibilité des sujets; communiquer les objectifs de la recherche et l'importance de leur collaboration; assurer la confidentialité ; et protéger l'anonymat afin d'éviter toute exploitation (Baribeau et Royer, 2012, p. 26)

À cet effet, il est important que les informations demeurent confidentielles, l'anonymat des participants étant conservé. Leurs noms ont, par exemple, été remplacés par des pseudonymes qui n'ont aucun lien avec le prénom réel du participant. Par ailleurs, les données de la recherche ont été conservées selon des modalités permettant le maintien de la confidentialité. Ainsi, le verbatim de chaque entrevue a été conservé et sécurisé sur une clé USB dans un endroit fermé.

Il a été par ailleurs essentiel qu'un consentement soit obtenu des participants, après les avoir informés des objectifs et des modalités de la recherche. Le consentement écrit a été librement obtenu, en l'absence de rapport d'autorité avec les participants. Bien que l'auteure de cette recherche travaille pour la CSPI, aucune entrevue n'a été menée auprès d'intervenants travaillant dans la même école. Le projet de recherche a

fait l'objet d'une approbation éthique par l'UQAM, et les participants ont été informés du fait que la recherche a été réalisée à des fins d'études universitaires.

Bien que la participation à cette recherche représente un risque minimal pour les participants, nous n'avons pas négligé la possibilité que des émotions désagréables surgissent lors des entrevues, au cas où les participants se remémoreraient des situations inconfortables. Dans ce cas, nous avons prévu de les référer à une ressource d'aide, tel le Programme d'aide aux employés (PAE), ou de mettre fin à l'entrevue ou de la reporter à une date ultérieure.

3.6 Les limites de l'étude

Comme le souligne Charaudeau, le chercheur produit « un discours qui est contraint par le cadre conceptuel, théorique et méthodologique dans lequel il s'inscrit » (2013, p. 7). Cette citation introduit bien les limites de l'étude que nous exposons dans cette section. Tout d'abord, comme tout type de recherche, la recherche qualitative présente des limites dont il faut tenir compte tout au long de sa réalisation. En effet, Poupard mentionne qu'une réalité sociale étudiée par un entretien qualitatif donne accès à une compréhension devant être mise en contexte :

Ces réalités sociales ne se laissent pas facilement appréhender, étant transmises à travers les jeux et les enjeux des interactions sociales qu'implique nécessairement la relation d'entretien, ainsi qu'à travers le jeu complexe des multiples interprétations auxquelles le discours donne lieu (1997, p. 173)

Ainsi, l'entrevue semi-dirigée comporte des limites. Savoie-Zajc mentionne que, bien qu'elle permette d'avoir un accès direct à l'expérience et de recueillir des données riches en descriptions, « l'entrevue prend place dans un espace-temps spécifique [...] [et] l'expérience de la personne dépasse largement son discours sur celle-ci » (2009,

p. 356, cité dans Beauregard, 2014, p. 59). Ainsi, les données de l'entrevue demeurent situationnelles et limitées au contexte de l'entrevue (Beauregard, 2014). Autrement dit, les entrevues que nous avons menées nous ont donné un accès limité à l'expérience des personnes interviewées par le fait que nous étions contraints par un espace-temps étant donné le contexte de la réalisation de la recherche. Toutefois, il n'en demeure pas moins que l'entrevue constitue l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leur réalité : « les comportements ne parlent pas d'eux-mêmes ; la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation, les acteurs [sont] les mieux placés pour en parler » (Poupart, p. 175). Les observations réalisées, bien que contextuelles, ont ainsi permis de mettre en lumière le sens que les participants donnent aux situations d'interculturalité et au rôle qu'ils jouent en milieu scolaire.

L'expérience de l'étudiante-chercheuse comme intervenante constitue à la fois une limite et un avantage. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'auteure de cette recherche travaille au sein de cette commission scolaire. Ainsi, ce fait a probablement eu un impact sur l'orientation des entrevues et dans l'analyse des données. Toutefois, il importe de savoir que, dans la réalisation d'une recherche, il semble difficile de se défaire de toute subjectivité : « il ne s'agit pas d'avoir la naïveté de penser que, dans nos disciplines, on peut être parfaitement neutre au regard de l'analyse des faits sociaux (Charaudeau, 2013, p. 9). Néanmoins, ce même auteur souligne toutefois l'importance d'en prendre conscience :

Le chercheur doit essayer de mettre entre parenthèses ses propres opinions par rapport à l'objet qu'il traite et à l'objectif qu'il se propose. Il doit, autant que faire se peut, et même si cela est parfois difficile, s'appuyer sur un principe de distance. (*Ibid.*, p. 9)

Dans cette perspective, notre double posture d'intervenante et d'étudiante-chercheuse a certainement joué un rôle dans le déroulement de la recherche : « Il est parfois difficile de dissocier expertise clinique et théorique dans l'articulation des idées et dans la matérialisation des pistes d'analyses » (Beauregard, 2014, p. 61).

Or, cette particularité n'empêche pas la validité de notre recherche ni de sa démarche méthodologique. Charaudeau développe ce point en remarquant ceci :

Bien sûr, il n'y a pas en la matière d'objectivité absolue : on ne choisit pas n'importe quel objet de recherche, et le choix est lié à nos propres opinions ou sentiments. Il faut d'ailleurs qu'une recherche soit alimentée par un brin de passion. Mais il ne faut pas que celle-ci nous empêche de voir des aspects du phénomène étudié qui pourrait aller à l'encontre de ces sentiments. (2013, p. 9-10)

Le fait de connaître le milieu à l'étude, par ailleurs, nous a permis de mieux intégrer les données pour l'interprétation des résultats. Toutefois, afin de garder une distance par rapport au sujet de la recherche, nous avons mis en relation les résultats de notre analyse avec les connaissances disponibles (Charaudeau, 2013, p. 6), en faisant des liens avec d'autres recherches empiriques et des repères théoriques. Ainsi, cette façon de faire nous a permis d'avoir un nouveau regard sur l'objet d'étude, et de développer de nouvelles connaissances sur les questions interculturelles en milieu scolaire. Cette façon de procéder nous a permis de demeurer dans une démarche méthodologique rigoureuse.

Une autre limite est rattachée au fait que notre échantillon était composé de personnes ayant toutes en commun un intérêt relatif à la présence de la diversité culturelle dans leur milieu scolaire. Ceci tient à la dimension volontaire de la participation, et nous avons pu constater que toutes avaient un regard positif sur la diversité culturelle, celle-ci étant perçue comme une richesse. Ainsi, cette réalité ne reflète probablement

pas le point de vue de tous les intervenants qui travaillent en milieu scolaire. Nonobstant ce fait, cette étude s'est avérée tout de même intéressante, dans la mesure où nous avons pu faire ressortir des opinions convergentes et divergentes des participants en rapport au phénomène interculturel en milieu scolaire. Malgré leur intérêt pour les questions interculturelles, des nuances ont émergé quant à leur posture vis-à-vis de la population issue de l'immigration, ainsi que quant à leur cadre de référence et des stratégies d'actions à adopter dans les situations d'interculturalité. Le contenu des entrevues a été analysé en tenant compte de ces éléments et sont présentés dans le chapitre qui traite de la discussion des résultats.

Pour terminer, une dernière limite de la démarche tient à ce qu'il s'agit d'une recherche qualitative menée auprès d'un petit nombre de personnes seulement. En conséquence, les résultats obtenus ne pourront pas être généralisés à l'ensemble de la commission scolaire, et encore moins du milieu scolaire québécois. Nous considérons, par ailleurs, que nous n'avons pas pu atteindre une saturation des données : ceci aurait exigé de conduire d'autres entrevues, ce que ne permettait pas le cadre de nos études de second cycle. Ainsi, les données recueillies ont été analysées avec prudence. Les observations réalisées ont permis toutefois d'identifier certains obstacles se posant pour la prise en compte de l'interculturalité en milieu scolaire. Quoique les résultats présentés aient une portée limitée, en raison du faible nombre de participants, il n'en demeure pas moins que nous avons pu soulever des éléments d'analyse intéressants, nous permettant de tirer des conclusions par rapport aux questionnements mis de l'avant dans notre recherche.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le dispositif méthodologique que nous avons utilisé pour la réalisation de la recherche. Nous avons présenté la population à l'étude, les stratégies utilisées, les modalités de recrutement et les écoles ciblées, le

déroulement de la collecte de données, la méthode d'analyse, ainsi que les limites de l'étude. Dans le prochain chapitre, nous allons voir les résultats de la recherche.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats sont présentés à la suite d'une analyse thématique du verbatim des entrevues de recherche. Nous rappelons qu'un prénom fictif a été attribué aux participants afin de préserver leur anonymat. Tel que mentionné dans la démarche méthodologique, le discours des participants a été recueilli à la suite des entrevues.

Ce chapitre est divisé en six sections. Tout d'abord, nous présentons les participants et examinons leurs regards sur l'interculturel. Ensuite, nous abordons les enjeux interculturels qui ont été soulevés dans les entrevues. Dans cette même optique, nous analyserons les stratégies d'intervention en situation d'interculturalité. Par la suite, nous explorons la question de la formation en interculturel. Nous clôturons ce chapitre avec la prise en charge de l'interculturel par les milieux scolaires.

4.1 Présentation des participants

Dans le but d'atteindre les objectifs poursuivis dans le cadre de cette recherche, huit intervenants scolaires ont été rencontrés : Cynthia, Véronique, Mélanie, Julie, Claude, Dominique, Cindy et Debora. La majorité des participants était des femmes francophones nées au Québec. L'échantillon comportait un homme et sept femmes. Tous les participants sont de nationalité canadienne, dont trois qui sont plus spécifiquement d'origine haïtienne. Il y a une participante de nationalité canadienne qui est métisse, c'est-à-dire qu'elle a un parent québécois et un parent haïtien. Les

intervenants rencontrés occupent différents postes : travail social, psychoéducation, enseignement, direction adjointe, responsable du service de garde, conseil pédagogique et éducation spécialisée. Les intervenants ne travaillent pas tous dans la même école; soit sept écoles différentes en tout. Ainsi, la travailleuse sociale dessert deux écoles, et ce, différentes des deux écoles desservies par la psychoéducatrice et la conseillère pédagogique. Dans une même école, les intervenants rencontrés sont la direction adjointe, une enseignante et la technicienne en éducation spécialisée. En termes d'années d'expérience en milieu scolaire, cela varie de 2 ans à plus de 28 ans.

Pour faciliter le portrait de l'échantillon au lecteur, nous dressons un tableau qui renferme les caractéristiques de chaque participant : âge, fonction, lieu de travail, nombre d'années d'expérience en milieu scolaire et formation collégiale ou universitaire. Toutefois, afin de garantir la confidentialité des propos des participants, leur fonction sera désignée de manière large : ceci permet que les propos ne puissent pas être associés à une personne en particulier lors de la présentation des résultats.

Caractéristiques de l'échantillon

Tableau 4.1

Participants	Âge	Fonction	Nbre d'années d'expérience en milieu scolaire	Formation collégiale ou universitaire
Véronique	34 ans	Enseignement	13 ans	Baccalauréat en enseignement
Cynthia	32 ans	Enseignement	8 ans	Baccalauréat en enseignement
Mélanie	37 ans	Autres intervenants éducatifs et psychosociaux	6 ans	Diplôme d'études collégiales en Technique d'éducation spécialisée

Cindy	25 ans	Autres intervenants éducatifs et psychosociaux	2 ans	Maîtrise en Psychoéducation
Debora	37 ans	Autres intervenants éducatifs et psychosociaux	11 ans	Baccalauréat en Travail social
Julie	35 ans	Mandat d'encadrement	15 ans	Baccalauréat en enseignement
Claude	58 ans	Mandat d'encadrement	28 ans	Diplôme d'études collégiales en Technique en éducation spécialisée
Dominique	48 ans	Mandat d'encadrement	16 ans	Baccalauréat en enseignement

4.2. Regards sur l'interculturel

En premier lieu, nous allons analyser la conception de l'interculturel des participants. Cela nous permettra d'observer leurs visions de l'interculturalisme et du multiculturalisme, pour connaître par la suite leurs postures vis-à-vis de l'intervention interculturelle.

4.2.1 Conception de l'interculturalité

La façon de définir l'interculturel en milieu scolaire varie d'un intervenant à l'autre. Bien que tous les participants (n=8) notent une diversité culturelle dans leur milieu de travail, la façon dont cette réalité est perçue diffère toutefois d'un intervenant à l'autre. Une des premières questions posées aux intervenants était de définir dans leurs propres mots ce qu'ils entendaient par le terme «interculturalité». Cette

interrogation nous a ainsi permis de connaître les différentes perceptions qu'en ont les intervenants.

Tout d'abord, nous remarquons que la définition du concept d'interculturalité a été peu développée par certains participants (n=4). De façon générale, les différentes définitions décrites ont comme point commun la diversité culturelle dans un même milieu. En effet, selon deux enseignantes et une technicienne en éducation spécialisée, l'interculturalité est le fait d'être entouré de personnes de différentes origines et de vivre avec différentes cultures dans un même milieu. La responsable du service de garde, partage la même définition : «C'est un mélange de...de... de voyons! (rire) de nationalités qui vivent dans un même endroit dans le fond, dans la même province, dans la même école..» (Claude, mandat d'encadrement). À cela s'ajoute la définition de Cindy, une intervenante éducative : « Pour moi, ça fait référence à plusieurs cultures, plusieurs euh, des valeurs différentes, des expériences de vie différentes, euh... un bagage différent dépendamment d'où la personne vient ». Enfin, au-delà de cette dimension descriptive, d'autres (n=3) associent l'interculturalité à l'interculturalisme et au multiculturalisme.

De façon générale, la plupart des participants ont une vision positive en ce qui concerne la présence de la pluralité culturelle dans leur milieu de travail. À cet égard, la présence d'une telle diversité à l'école ne semble pas a priori nuire aux participants dans l'exercice de leur métier. Certains participants (n=3) mentionnent au contraire que c'est « enrichissant ». Quatre participants vont même jusqu'à dire qu'ils ne se verraient pas travailler avec une population culturellement homogène. Cela démontre ainsi que les intervenants ont une ouverture à considérer la variable culturelle dans leurs interventions.

Pour sa part, Claude nomme l'aspect positif quant au fait de travailler avec une population diversifiée culturellement dans son milieu de travail :

C'est enrichissant aussi. Parce que quand même... on profite de la culture de tout le monde, c'est quand même, c'est une belle ouverture sur le monde aussi. Comme on est une école internationale en plus c'est doublement profitable d'avoir des gens de plusieurs nationalités dans une école. (Claude, mandat d'encadrement)

Partageant la même opinion, une participante s'exprime comme suit:

Je vois que c'est riche culturellement. Je vois que j'apprends, je trouve ça excessivement intéressant. Puis je trouve aussi que, ça, ça me confronte. Tsé ça me remet en question. Ça c'est vraiment intéressant. (Julie, mandat d'encadrement)

Une enseignante est du même avis, lorsqu'elle explique pourquoi elle aime travailler dans un milieu où la population est multiculturelle :

Oui beaucoup. Ben parce que ça te permet justement de voir différentes personnes, de voir différentes façons de penser, euh... de tsé de... Je trouve que ça nous permet de grandir parce que t'apprends à te connaître de plus en plus pis on se rend compte qu'à chaque fois, t'en apprend du nouveau. Autant qu'on en apprend aux enfants, mais le fait qu'ils viennent d'ailleurs pis les parents aussi, j'ai l'impression que moi aussi j'en apprend beaucoup. À chaque fois je rencontre un parent, à chaque fois qu'un enfant vient me dire quelque chose, mais il m'en amène beaucoup aussi. (Cynthia, enseignante)

Le fait de considérer le phénomène interculturel comme étant une richesse ne fait pas l'unanimité selon une participante. En effet, Julie indique ce qu'elle perçoit des intervenants quant au fait de travailler dans un milieu interculturel :

Il y a des gens, mais non! Ils ne veulent pas se remettre en question pis ils ne veulent pas remettre en question leur... leur façon de faire... pis ils ne voient pas ça comme une richesse. Il y a certaines personnes qui voient ça comme une menace ... la culture de l'autre. Tsé ils se sentent menacés. (Julie, mandat d'encadrement)

En regard à ce que Julie a mentionné, une participante note que l'interculturel demande à l'intervenant de se mettre dans une position où il devra composer avec des pratiques culturelles qui impliquent des modes de pensée, des comportements ainsi que des perceptions qui peuvent différer de celles de la société d'accueil : «Mais je pense à quelque part on a pas le choix non plus» (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux).

En effet, l'intervenante poursuit en disant que l'interculturel concerne les élèves et leurs parents, mais également les collègues de travail : «parce que veut veut pas on est amené à travailler avec des collègues de différentes nationalités aussi» (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux).

En se basant sur son expérience professionnelle, une autre participante donne son point de vue par rapport à des intervenants qu'elle a déjà rencontrés :

Il y a la clientèle que j'appelle les "acheteurs". Déjà ils trouvent ça intéressant. Ils veulent en savoir plus, ils veulent changer leurs pratiques. Eux autres ils vont venir pis ils vont dire « *hey ok on va essayer ça* ». Il y a l'autre, la clientèle avant ça, c'est comme... c'est les "sceptiques". Ils vont dire « *oui Julie, je comprends ce que tu dis mais j'ai pas le temps de le faire* », « *Oui mais Julie, je ne peux pas, oui mais il ne parle pas assez français, oui mais..* ». Pis cette clientèle, eux-autres peut-être, quand on travaille ensemble, ça peut changer. Il y a l'autre clientèle qui s'est quasiment... je les appelle les "visiteurs". Eux-autres, ben ils pensent qu'il n'y en a pas de problème, ça ne sert à rien et que c'est à eux « les autres, les élèves, les ethnies » qui doivent s'adapter (Julie, mandat d'encadrement)

Enfin, les entrevues nous révèlent que tous les participants (n=8) s'entendent pour dire que l'interculturel demeure une réalité qui est surtout présente dans la région métropolitaine et qu'il concerne la population issue de l'immigration, mais également les intervenants scolaires.

Après avoir présenté le point de vue des participants par rapport à l'interculturel, nous allons maintenant analyser en quoi des visions de type multiculturaliste et interculturaliste se déploient dans le discours des participants.

4.2.2. Multiculturalisme et interculturalisme

Dans les entrevues, nous avons cherché à comprendre la signification donnée aux concepts de multiculturalisme et d'interculturalisme. Deux participants se sont exprimés sur ces deux concepts. Voici tout d'abord la compréhension d'une personne ayant un mandat d'encadrement quant au multiculturalisme :

Le multiculturalisme canadien c'est que tout le monde a le droit à sa vie bonne (sic). Ce qui crée souvent une problématique avec le Québec, parce que le Québec on est plus dans une pluriethnicité, on a plus d'acculturation... ça peut faire des ghettos. (Dominique, mandat d'encadrement)

Adhérant davantage à la perspective interculturaliste, cette personne définit celle-ci comme suit :

Comme approche au Québec (...) on va essayer de voir ce que chacun a de bien, de bon, comment on va tous se fondre ensemble pis devenir une nouvelle nation, une nouvelle société. (...) Ces différentes cultures qui se rencontrent dans un milieu pis que où on va arriver à faire un nouveau mélange euh... je te dirais qu'au Québec on appelle ça l'acculturation. Donc euh... c'est euh... c'est ça l'interculturalisme. C'est différentes cultures qui se rencontrent pis qui... on espère en devenir une nouvelle...on va essayer de voir ce que chacun a de bien, de bon, comment on va tout se fondre ensemble pis devenir une nouvelle nation, une nouvelle société...C'est comme ça qu'on va former un Québec qui va être plus fort pis qui va répondre aux aspirations de tout le monde. » (Dominique, mandat d'encadrement)

Bref, nous remarquons que Dominique identifie clairement certaines nuances entre les deux visions en précisant entre autres que dans un esprit de collectivité, le partage

commun des différentes cultures en présence va fonder une nation qui reconnaît la diversité culturelle comme étant un principe fondamental propre à l'interculturalisme.

La perspective interculturaliste se retrouve également dans les propos de la conseillère pédagogique qui fait plus particulièrement une association au contexte québécois :

C'est que chacun partage à part égale sa culture. Pis je pense que quand même que la culture dominante c'est la culture québécoise, parce qu'on est quand même au Québec. Mais c'est la culture québécoise qui est teintée de toutes les autres cultures, pis que ça soit un rapport égalitaire entre les gens, c'est plutôt ça pour moi l'interculturel. (Julie, mandat d'encadrement)

L'intervenante poursuit son intervention quant au rapport d'égalité, en faisant un lien avec son milieu de travail :

Une autre chose qui est importante quand on travaille dans un milieu interculturel, c'est euh... de pas rentrer dans le rapport de force avec l'autre. De pas rentrer dans le rapport de la culture dominante versus la culture inférieure, tu vois? C'est d'essayer d'avoir un rapport égal. (Julie, mandat d'encadrement)

En associant l'aspect interculturel au Québec, Julie, associe le multiculturalisme aux autres provinces canadiennes :

Fais que pour l'avoir expérimenté au Canada anglais par exemple, l'expérience du multiculturalisme c'est chacun de sa culture, chacun pratique de sa culture, mais il n'y a pas ce qu'il...il n'y a pas l'inter. C'est que les francophones sont ensemble, les anglophones sont ensemble, les Chinois sont ensemble, les Japonais sont ensemble. Pis chacun vit dans son quartier avec sa culture sans qu'il y ait ...arrive... l'aspect la... bi euh... bidirectionnel. L'Interculturel, ça c'est seulement typique au Québec que dans les provinces canadiennes. (Julie, mandat d'encadrement)

Vivant dans une société où la diversité culturelle est un fait, nous avons cru bon de questionner les participants, à savoir s'ils connaissent la Loi sur le multiculturalisme

canadien (L.R.C. (1985), ch. 24), qui touche l'aspect de diversité et de coexistence des cultures au Canada. Nous voulions intentionnellement partir d'une question large pour arriver à des questions qui sont plus spécifiques et qui concernent les participants dans le contexte scolaire, en passant par l'interculturalisme, perspective reliée précisément au contexte québécois. Ainsi, nous avons vu que, lors des entrevues, la majorité des participants (n=6) ne connaissaient pas l'existence de la Loi sur le multiculturalisme. Ce qui pourrait expliquer l'ignorance des lois et politiques liées à l'interculturel selon une participante, est dû au fait que celles-ci ne sont pas promues en milieu scolaire : «...surtout s'il y a des lois par rapport au milieu scolaire et l'interculturalité ça serait important qu'on nous en parle parce que moi, je n'irai pas faire les recherches pour savoir quelles lois il y a par rapport au milieu scolaire » (Cynthia, enseignante).

Bref, bien qu'une méconnaissance des lois et politiques gouvernementales et scolaires liées à l'interculturel soit observable chez la majorité des participants, la plupart des participants nomment tout de même l'importance qu'il y ait des balises traitant du phénomène interculturel, c'est-à-dire qu'il y ait des normes qui édictent les principes et droits fondamentaux qui protègent les individus : « Ça met des balises, ça met des choses en place. C'est nommé, c'est clair, c'est comme ça. Ça peut nous protéger nous aussi, pis ça peut protéger nos élèves pis leur famille aussi » (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux).

Dans la prochaine section, nous allons voir de manière détaillée, la posture des participants par rapport à la place de l'interculturel à l'école.

4.2.3. La prise en compte de l'interculturalité à l'école

Il est pertinent de dresser un tableau qui illustre la position des participants à l'égard de la prise en compte de situations interculturelles. Le tableau 2 est divisé en deux colonnes : ceux qui sont favorables à adapter leurs interventions à la variable culturelle, en ayant des pratiques différenciées, ceux qui sont défavorables à cet égard.

La position des participants

Tableau 4.2.3

	Favorables	Défavorables
Cynthia	X	
Véronique		X
Julie	X	
Debora	X	
Mélanie	X	
Dominique		X
Cindy	X	
Claude		X

Parmi les participants (n=5) qui sont dans une posture favorable, Mélanie justifie l'importance de considérer la variable interculturelle dans l'intervention : « Selon moi oui, parce que sinon on n'intervient pas adéquatement, c'est clair » (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux). Dans le même ordre d'idées, Cindy mentionne que cela permet à l'intervenant d'ajuster ses interventions en fonction de la diversité culturelle à l'école :

Pis t'as pas le choix de prendre le temps de comprendre avant d'intervenir auprès de l'élève parce que tu rencontres ses parents qui vont avoir des attentes différentes en fonction de leurs valeurs, de leur culture. Oui il faut en tenir compte. Si tu veux créer une alliance avec les parents surtout. (Cindy, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Considérant également l'importance d'utiliser la variable culturelle dans l'intervention, Cynthia nous partage son opinion en ce sens :

Par rapport à certains élèves comprenant l'endroit d'où ils viennent, pis connaissant aussi le mode de pensée des parents pis... euh les interventions qui peuvent être faites à la maison, c'est sûr que oui ça va varier à ce niveau-là. Mes interventions surtout auprès des parents vont être beaucoup différentes. (Cynthia, enseignante)

Concernant les participants (n=3) qui se retrouvent dans la position défavorable à des pratiques différenciées, ceux-ci mentionnent leur ouverture à travailler avec une population diversifiée culturellement, sans pour autant agir différemment au regard de la variable culturelle dans leurs interventions. Par exemple, Dominique explique que malgré son intérêt à connaître les origines de la population immigrante, ses interventions ne changeront pas :

Ça change pas... ça ne changera pas ma façon d'intervenir. Je vais être curieux d'apprendre à les connaître comme je suis curieux d'apprendre à connaître quelqu'un qui vient d'ailleurs. Fais que j'te dirais non. Ça... ça ...ça change pas, sauf que il y a souvent des préjugés qui qui circulent pis j'essaie toujours d'aller au-delà des préjugés pis de comprendre les personnes pis de comprendre leur contexte ils viennent. (Dominique, mandat d'encadrement)

Allant dans le même sens, lorsqu'il est demandé à Claude si elle considère que son approche doit différer selon l'origine culturelle, celle-ci nous répond « non ». Ainsi, Claude relate que ses interventions tiendront compte de l'aspect culturel que s'il est nécessaire : « Ben moi j'essaie d'être quand même pareille avec tout le monde. Mais

c'est sûr que si on a à le faire pour x raison...parce que là je n'ai pas de situation précise-là...mais on peut le faire sans problème » (Claude, mandat d'encadrement).

En regard aux opinions exprimées par les participants, nous trouvons intéressant de constater que les postures adoptées envers la population immigrante affectent les interventions de certains participants, tandis que pour d'autres, il n'y a aucun changement.

Mais comment comprennent-ils le fait de s'adapter à la différence culturelle? Selon Cynthia, qui est enseignante, tenir compte de la diversité culturelle implique de reconnaître l'aspect religieux, car cela peut avoir un rôle déterminant dans les pratiques culturelles :

Ben toujours tenir compte de la culture. Tsé c'est important de tenir compte de la culture, euh des origines, puis euh... Je reviens à la religion. Euh... tsé parce que veut veut pas c'est très culturel, dans chacune des cultures. Il faut en tenir compte. (Cynthia, enseignante)

Ainsi, elle considère que comprendre les pratiques religieuses de la communauté arabe permet de réduire les préjugés qu'elle entend souvent dans son milieu de travail. Partageant le même avis, Dominique avance que tenir compte de la différence culturelle de l'autre implique le fait de connaître certains aspects de la vie de la population immigrante :

C'est nécessaire de tenir compte de la différence de chacun. Qu'elle soit ethnique, qu'elle soit religieuse qu'elle soit culturelle. Je dois apprendre à le (l'autre culturellement différent) connaître pour être capable de mieux intervenir, je dois apprendre à savoir comment ça se passe dans sa maison, dans sa communauté, c'est quoi ses forces, c'est quoi ses difficultés. C'est la même chose quand je rencontre quelqu'un, sauf que si je suis dans un contexte pluriethnique, je dois avoir des mesures qui vont venir soutenir les difficultés que peuvent avoir ces personnes-là. (Dominique, mandat d'encadrement)

Dans le même ordre d'idées, Mélanie nomme que cette adaptation se réalise dans une intervention qui se base sur la recherche d'informations sur la famille et ses pratiques culturelles :

Je pense qu'il faut se renseigner au prime abord. Se renseigner sur euh...leur milieu, sur leurs valeurs, sur ...comment ça fonctionnait. Surtout avec les nouveaux arrivants aussi. Comment ça fonctionnait avant, pour justifier nommer les différences, nommer. (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

La participante estime qu'il est important de s'informer sur quelques pratiques culturelles, pour comprendre certains comportements qu'ont les enfants à l'école. Ainsi, Mélanie nomme que ce rapport à l'Autre culturellement différent amène l'intervenant à se munir d'outils pour être en mesure d'intervenir dans une optique d'intervention interculturelle. Il ne s'agit pas pour Mélanie d'avoir une connaissance approfondie des pratiques culturelles des personnes immigrantes qui fréquentent l'école, mais il est plutôt question de comprendre des comportements que peuvent adopter les enfants découlant de certaines habitudes qui sont pratiquées à la maison.

Pour sa part, une intervenante dit que tenir compte des différences culturelles implique pour l'intervenant de comprendre les comportements de l'élève qui peuvent découler de l'éducation à la maison :

Ben c'est sûr que tu vas être confronté à des valeurs différentes, à des façons de faire différentes aussi. Pis t'as pas le choix de prendre le temps de comprendre avant d'intervenir auprès de l'élève parce que tu rencontres ses parents qui vont avoir des attentes différentes en fonction de leurs valeurs, de leurs cultures oui il faut en tenir compte. Si tu veux créer une alliance avec les parents surtout. (Cindy, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Nous avons vu dans cette partie différents regards posés sur l'interculturel, au sein du milieu scolaire. Par la suite, nous allons nous pencher sur la question des enjeux liés

aux situations d'interculturalité, du point de vue des participants. Bref, ce fait nous amène à nous pencher sur la question des enjeux qui est abordée dans la prochaine section de ce chapitre.

4.3. Les enjeux interculturels identifiés

À la suite des entrevues réalisées, nous repérons différents enjeux qui ont été identifiés par les participants dans leur contexte d'intervention en situation d'interculturalité. Ainsi, cette section traitera de six enjeux. Elle a pour but d'exposer au lecteur différents éléments de complexité en intervention interculturelle, comme rapportés par les participants dans le cadre des entrevues réalisées.

4.3.1. L'enjeu du « vivre ensemble »

Il est nommé que malgré la richesse que peut apporter la diversité des groupes culturels en termes de connaissances, cela peut quand même poser certains défis dont un principalement, le « vivre ensemble » :

Ce n'est pas toujours évident de vivre ensemble. Aussi de se ressentir respecté des fois tu as l'impression que les gens veulent nous imposer beaucoup de choses. C'est qu'il y a comme... euh... parce que sinon je trouve qu'on est un peuple quand même accueillant. Là où il y a de la confrontation c'est quand les gens veulent t'imposer trop. (Claude, mandat d'encadrement)

Sans préciser ce qu'elle entend par «trop», elle nomme toutefois son opinion par rapport à cet enjeu:

Comment qu'on veut que les immigrants s'intègrent, de quelle façon tout ça...je pense qu'il y a un gros débat qui est nécessaire en ce moment. Ça c'est un inconvénient. Mais ça je pense qu'on est en pleine discussion, d'ailleurs quand on parle de la charte et tout ça... à savoir jusqu'où on va. Aussi de se sentir

respecté. Ce n'est pas toujours évident de vivre ensemble. (Claude, mandat d'encadrement)

Certains soulignent qu'en milieu scolaire, il s'agit d'être capable d'être confronté à des valeurs et habitudes différents sans se sentir contrarié par des comportements et attitudes qui peuvent questionner l'intervenant :

Il y a certaines personnes qui voient ça comme une menace, la culture de l'autre. Tsé, ils se sentent menacés. Pis moi je pense que les québécois vont se sentir menacé par la culture de l'autre. Pis c'est souvent historiquement, on est encore...tsé toute la colonisation... Pis on n'est pas très affirmé comme peuple, on n'est pas défini. Moins un peuple est défini par sa culture, plus il se sent menacé par l'autre. (Julie, mandat d'encadrement)

Ainsi, la rencontre interculturelle peut amener à se remettre en question, à revoir ses préjugés et stéréotypes par rapport à la population issue de l'immigration:

Travailler en interculturel, c'est se remettre en question soi-même. La problématique survient quand les gens remettent en question tout le temps l'autre, c'est aussi remettre en question ses pratiques d'intervention pour les adapter à la clientèle. (Julie, mandat d'encadrement)

Une enseignante parle de ce dont elle a déjà été témoin dans son milieu de travail :

Par exemple, quand j'entends des gens parler entre eux puis euh... être négatifs je vais en revenir aux faits parce que ça me marque beaucoup de ces temps-ci là. Je vois les gens être très négatifs sur le fait que « ah ben voyons donc pourquoi ils fêtent pas [*l'Halloween*], pourquoi? (Cynthia, enseignante)

L'enseignante poursuit en nous partageant une situation qu'elle a vécue personnellement :

Tsé je ne fêtais pas l'halloween, mais mon professeur me déguisait pareil à l'école. Mais tsé c'est sûr que c'est le fun la tsé mais... maintenant je réfléchis pis j'me dis le prof qui fait ça ou le prof qui parle contre ce parent-là c'est parce que justement, il y a manque de compréhension quelque part parce qu'on est tous différent on a tous des façons de penser différentes, on a des religions différentes. Pis de juger les religions des autres, de juger la manière de penser ou de faire des autres, moi ça m'agresse. J'ai des difficultés avec ça. (Cynthia, enseignante)

Par ailleurs, l'enseignante rapporte, sans amener de précisions, que pour favoriser le *vivre-ensemble* dans un milieu multiculturel, les intervenants devraient être outillés pour être en mesure de réduire certaines appréhensions négatives à l'égard de la population issue de l'immigration :

Je pense que c'est important que les gens soient mieux outillés pis euh... peut-être que ça amènerait moins de jugements la... Puis euh, les gens seraient mieux outillés pour intervenir, puis tsé on serait moins paniqué lorsqu'il arrive certaines choses parce qu'on essaierait plus de comprendre. (Cynthia, enseignante)

Certaines situations racontées plus en détail dans les entrevues permettent de mieux saisir les enjeux qui peuvent marquer une rencontre interculturelle. La situation ci-dessous illustre bien les enjeux qui peuvent se présenter lorsque deux systèmes de référence distincts entrent en conflit.

Une enseignante relate une situation qui s'est passée, lorsqu'elle devait rencontrer un parent pour parler de son enfant : « Il est arrivé une situation lors d'une rencontre de parents avec un parent arabe justement. Pis euh... le parent ne voulait pas me serrer la main parce que j'étais une femme (Véronique, enseignante) :

(...) Tu vois, moi j'avais pas envisagé que le parent ne voulait pas me serrer la main. Par contre on m'avait dit que le parent était réticent justement à rencontrer une femme. Mais je pensais pas qu'il me serrerait pas la main. (Véronique, enseignante)

Véronique explique aussi que son intention au départ était simplement d'expliquer le cheminement scolaire de l'élève à son parent. Toutefois, le fait que le parent avait aux yeux de la participante une réticence à lui adresser la parole, la rencontre ne se passa pas comme elle l'aurait souhaité, car ce refus de lui serrer la main l'a affectée :

Pis ça, ça m'a touchée. Jveux dire... bon au départ la rencontre ça a bien été mais pas tant. Je veux dire, ça aurait pu encore aller mieux que ça. (...) Mais moi étant un peu plus réticente du fait que bon... le père ne voulait pas m'adresser la parole tant que ça. Il écoutait mais tu sais comme pour lui son enfant c'est un petit gars donc il avait le droit de ne pas respecter l'adulte tout ça. Fais que ça ça avait créé des petites frictions mais euh... (Véronique, enseignante)

Véronique nous explique que la façon dont le parent est entré en contact avec elle, a conduit à la rendre plus hésitante dans le partage de ses commentaires par rapport à son enfant. En effet, il y a eu un malaise ressenti chez la participante durant la rencontre avec le père. Néanmoins, Véronique nomme tout de même l'importance de travailler avec les parents et de reconnaître les défis culturels qui sont présents dans une école :

Il faut travailler avec les parents. La culture ce n'est pas la même chose. Il y a certaines choses que... sachant que certains parents n'accepteraient pas, tu sais, tu vas être plus délicate là-dessus, il y a des choses que tu sais. Il y a des affaires tu apprends avec le temps parce que tu apprends avec certains parents que ça, c'est acceptable, ça bon. Ils veulent être plus sévères sur telle chose. Donc oui, à ce moment-là il y a certaines choses tu t'adaptes. (Véronique, enseignante)

Face à ce type de situation, pour intervenir de manière efficace il s'agit selon l'enseignante de « s'informer sur la culture » de la personne :

Il faut justement se renseigner sur cette culture-là. C'est de voir comment la personne risque de penser : les parents ont leur façon de penser. Pis en plus quand tu as ce genre rencontre-là avec des parents, faut que tu te prépares...c'est pas évident. Mais ce serait quelque chose à faire...me renseigner sur la culture de la personne. (Véronique, enseignante)

Nous constatons que face à cette rencontre interculturelle, Véronique souhaite se renseigner sur les familles d'origines culturelles différentes, en vue d'ajuster ses approches à leur égard. Bref, nous voyons que les rencontres interculturelles concernent autant la société d'accueil que la population issue de l'immigration qui perçoit la société d'accueil, notamment d'après son regard teinté de ses croyances, ses valeurs et son parcours migratoire, qui peuvent influencer l'interaction entre les personnes en échange.

Ainsi, les participantes racontent que les intervenants doivent composer avec plusieurs aspects comme des valeurs et des modes de pensée qui peuvent venir teinter l'intervention. Or, malgré que les participantes apprécient la population multiculturelle dans leur milieu de travail, il n'en demeure pas moins que des défis peuvent être identifiés dans la façon d'interagir avec une population diversifiée culturellement.

4.3.2 L'enjeu de la compréhension mutuelle

Le fait de travailler avec les parents issus de l'immigration soulève des enjeux spécifiques, pour certains participants. Par exemple, une enseignante relate qu'il faut s'assurer que les parents comprennent le système d'éducation québécois qui peut être très différent du leur, dans leur pays d'origine. Il est également question de comprendre le sens et l'importance que l'éducation de leur enfant a pour eux. Selon son expérience, Véronique estime que l'éducation n'a pas la même portée pour les parents haïtiens, les "Arabes", les "Latinos", etc. « Ils ont une mentalité pour l'éducation, les Québécois c'est différent, les Italiens, etc... la vision de l'école ne sera pas pareil » (Véronique, enseignante). Elle poursuit en parlant des notes scolaires :

Parce que j'ai eu comme, les Chinois, ben j'ai un enfant qui avait 90 %, ben pour les parents ce n'était pas assez 90 %, il fallait qu'il aille chercher plus. Ils sont beaucoup plus exigeants. Tandis que d'autres communautés qui sont moins exigeants, c'est pas grave, ils sont plus laxistes, mais il y a ça aussi, faut que tu travailles avec ça. (Véronique, enseignante)

Dans le même ordre d'idées, toujours en lien avec la perception de la population issue de l'immigration par rapport au système scolaire québécois, une participante nomme que cet enjeu peut causer l'incompréhension mutuelle entre les nouveaux arrivants et le pays d'accueil: « Les nouveaux arrivants perçoivent pas les choses de la même manière que nous et qu'on est habitué dans notre contexte québécois scolaire » (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux).

Pour une intervenante, cet enjeu implique le fait de connaître et de comprendre le parcours de personnes nouvellement arrivées: « C'est difficile pour eux, le choc culturel au niveau de l'école aussi. Pis souvent on ne prend pas le temps de leur expliquer» (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux scolaire). Elle cite comme exemple que certains parents peuvent mettre beaucoup de pression sur leurs enfants, dans l'espoir qu'ils aient une vie meilleure :

Ils vont mettre beaucoup de pression sur leurs enfants, parce que leurs enfants ils se disent ben « *moi j'ai quitté une belle position, mais mon enfant va réussir* ». Parce que leur raison pour laquelle ils viennent ici, la première raison c'est souvent des raisons économiques ou politiques. (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Pour sa part, Julie parle du choc culturel des élèves avec lesquels l'intervenant doit composer :

C'est difficile pour eux le choc culturel au niveau de l'école aussi. Pis souvent on ne prend pas le temps de leur expliquer. Ici on fonctionne par un système qui

est de compétence. Là-bas c'est un système, l'enseignant déverse son savoir. Ici ils arrivent ici, et c'est pas l'enseignant qui déverse leur savoir c'est dans le constructivisme. Fais que c'est d'expliquer tout ça au parent au départ. (Julie, mandat d'encadrement)

4.3.3 L'enjeu de la langue

La question de la langue représente également un enjeu identifié par une participante. Ceci réfère au fait d'arriver à se comprendre lors d'une interaction : « La compréhension de la langue aussi. La compréhension de nos...nos règles. Des fois complètement différent » (Claude, mandat d'encadrement).

De plus, une intervenante discute de son travail auprès d'une population qui parle d'une langue différente de la sienne : « Nous en plus, souvent ils ne parlent pas la langue; il faut avoir des interprètes. Il faut appeler l'interprète pour que l'interprète soit là. Faut... quand on a une urgence, c'est compliqué ça aussi la » (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux).

Ainsi, cela nous ramène à la question de perception de la société d'accueil face à la population issue de l'immigration :

Pis ça crée toutes sortes de...de conflits, de malentendus la... Souvent c'est des malentendus. Dans 90-80 % des gens, c'est la perception. Tu ne connais pas sa perception fais que ça crée une grande chose. C'est souvent ça! Sérieux! Mais c'est rare que c'est vraiment fait de mauvaise foi. C'est juste des perceptions culturelles, qui ne sont pas les mêmes. (Julie, mandat d'encadrement)

À cet effet, la participante illustre par un exemple au niveau de l'incompréhension au niveau du sens dans la langue :

Il y a la sphère scolaire, il y a la sphère du langage, pis la sphère, euh... qui aussi la... social. Tsé ben oui je parle français, mais le langage scolaire, je l'ai peut-être pas encore acquis ce langage-là. (Julie, mandat d'encadrement)

L'enseignante poursuit en donnant un exemple de ce qu'elle entend par «langage scolaire» :

Tsé ben oui je parle français, mais le langage scolaire je l'ai peut-être pas encore acquis ce langage-là. Par exemple, un cartable. Ben on va dire d'autres choses dans d'autres endroits. Fais que l'enseignant comprend pas. Il va dire le cartable, il va parler rapidement. Donc l'enfant, il est à son niveau, niveau de ses compétences, mais faut lui laisser le temps d'adaptation. (Julie, mandat d'encadrement)

Bref, aux dires des participantes, l'enjeu de la langue peut se situer à deux niveaux : le premier étant la langue proprement dite. C'est-à-dire que des élèves issus de l'immigration ne maîtrisent pas très bien la langue majoritairement parlée par la société d'accueil. Le deuxième niveau est le sens de certaines expressions utilisées dans la langue qui peuvent être mal comprises par ces élèves.

4.3.4 L'enjeu des méthodes éducatives

Un autre enjeu qui revient régulièrement dans les entrevues est la question des méthodes éducatives. En effet, nous avons remarqué qu'il y a des participants qui font un lien entre l'origine culturelle des parents et leurs méthodes éducatives. Par exemple, Débora, qui est intervenante, parle de la punition corporelle dans la communauté haïtienne : «Peut-être que ça se passe en Haïti ou je ne sais pas quoi, mais la société au Québec on n'aime pas ça. Fais que toi tu as immigré ici, fais que viens, on va trouver d'autres moyens de punir ton enfant ».

Ainsi, des participants mentionnent que la population issue de l'immigration doit être informée des pratiques éducatives admises au Québec. À cet effet, elle mentionne que son travail consiste à sensibiliser cette population aux méthodes éducatives acceptées au Québec. Dans le même ordre d'idées, une participante relate une situation d'interculturalité avec une famille arabophone, où la protection de la jeunesse a dû intervenir : « Mais j'ai compris pour le papa qui venait d'arriver, ça faisait juste un an. Lui, il ne s'était pas renseigné sur nos lois pis qu'est-ce qu'on avait le droit de faire » (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux).

Or, il est intéressant de relever l'opinion d'une autre participante qui amène une nuance avec la question de l'origine culturelle et les méthodes éducatives utilisées dans une famille :

Donc c'est selon la culture beaucoup, mais aussi selon ce que je vois du parent parce tsé dans la même culture, tsé il y des parents qui peuvent agir très différemment aussi puis avoir des modes de pensée qui sont très différents. (Cynthia, enseignante)

En fait, la participante explique que les méthodes éducatives ne peuvent être associées de façon simpliste à une communauté culturelle, car dans une même communauté, les pratiques culturelles en ce qui a trait aux méthodes éducatives des enfants peuvent être diverses.

Bref, nous observons que la question de la protection de l'enfance devient un enjeu interculturel, dans la mesure où l'opinion que se font les participants, a une incidence d'une part sur leur compréhension du fonctionnement familial, et d'autre part sur leurs interventions, qui risquent de découler d'une vision simpliste de la population immigrante par rapport à l'éducation lorsqu'associée strictement à l'origine culturelle.

Autour de la question de la punition corporelle, une intervenante éducative raconte une situation qui est survenue l'an passé, et qui l'a conduite à faire un signalement à la protection de la jeunesse. Un garçon s'est confié à elle :

J'ai eu un évènement l'an passé où euh... j'ai dû faire un signalement à la DPJ pour violence physique. C'était un petit garçon arabe. Et puis suite à ça le signalement j'ai eu des menaces, l'école, on serait poursuivi, la grosse patente... Quand il venait pratiquement me harceler sur la cour d'école, il était comme plus doux, plus tranquille. Alors que avec l'enseignante en question, qui avait juste été mise au courant, mais le dévoilement a été fait par moi, l'enfant me l'avait dit à moi aussi dont c'était à moi de le faire, il était beaucoup plus raide, beaucoup plus sec, beaucoup plus euh... il exprimait plus son mécontentement à cette dame-là qu'à moi. (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Sans être en accord avec les méthodes éducatives du parent, la participante parle néanmoins d'une adaptation réciproque, c'est-à-dire autant pour les nouveaux arrivants que pour la population du pays d'accueil, en vue d'une intercompréhension :

Mais veut veut pas, c'est ça. Ces nouveaux arrivants là, arrivent ici. Fais que tsé ça leur demande une capacité d'adaptation aussi, là, assez rare. Mais nous aussi on doit faire preuve de cette capacité d'adaptation. Mais je pense que c'est par la connaissance, par l'apprentissage qu'on... on s'informe. C'est comme ça qu'on arrive à mieux composer. (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

La participante parle de l'intention qu'elle avait lorsqu'elle a fait le signalement à la DPJ, qui était de protéger l'enfant. Sans pour autant discréditer les habiletés parentales du père, elle mentionne que le signalement à la DPJ était le meilleur moyen pour que ses intervenants informent le père en ce qui concerne les méthodes éducatives acceptables au Québec. Malgré le fait qu'elle ait fait le signalement, la participante ne semble pas avoir vécu la situation positivement : «Ben mettons l'année passée je l'ai trouvée un petit peu rushante, là... ça l'amène des inconvénients, ça l'amène des incompréhensions aussi. On comprend pas pourquoi l'élève réagit

comme ça». Toutefois, Mélanie mentionne ne pas avoir eu de regrets quant au fait d'avoir fait appel à la protection de la jeunesse.

Pour sa part, Cynthia qui est enseignante, relate également une situation qui concerne la question de la punition corporelle. Un élève de sa classe s'est confié relativement aux méthodes éducatives pratiquées chez lui :

C'est un élève qui est arrivé dans ma classe pis qui pleurait puis euh... tsé pis là j'ai cru bon de le prendre à côté puis de lui parler. Puis, il m'a parlé du fait qu'à la maison ben il se faisait frapper si on veut. Puis euh, puis c'était un élève qui était latino. (Cynthia, enseignante)

L'enseignante explique sa compréhension de la situation et ce qui l'a amenée à ne pas faire un signalement à la protection de la jeunesse (DPJ) :

Donc connaissant la façon de faire de certaines familles, je pense que je n'ai pas réagi de la même façon que si... comment je peux expliquer? Si j'avais aucune connaissance au niveau culturel, puis si euh... je sais pas comment m'expliquer la dessus la... Je pense que ma façon d'intervenir auprès de lui puis auprès du père aurait été très différente que si j'arrivais pis j'avais aucune connaissance par rapport au fonctionnement dans la famille. Comprends-tu ce que je veux dire? Je ne sais pas si je m'exprime bien. Parce que je ne veux pas dire que dans certaines familles c'est acceptable. Tsé c'est sûr il y a des niveaux. Mais j'ai pas tout de suite réagi de la façon... tsé j'ai pas pris le téléphone en disant jvais appeler la DPJ; Tu l'as frappé, ça y est. Ça n'a pas été un automatisme parce que je sais que c'est un mode de pensée pis c'est une façon, tsé dans ce cas-là c'est mieux d'y aller doucement de travailler avec la famille que de sauter sur l'occasion pour dire que ça y est, il se fait frapper puis euh... (Cynthia, enseignante)

Selon ses dires, il était clair pour Cynthia qu'elle ne ferait pas appel à la DPJ, car son but était d'aborder la situation avec les parents afin de leur faire comprendre qu'il faut être vigilant lorsqu'il est question de corriger son enfant. Elle mentionne qu'elle ne voulait pas perdre la confiance du jeune, et qu'en vue de protéger le jeune, elle a préféré aborder la situation avec les parents. Bref, Cynthia est également à l'aise

quant au fait de ne pas avoir eu à faire appel à la protection de la jeunesse et estime avoir pris la bonne décision.

La participante identifie ce qui importe pour elle lorsqu'il faut intervenir auprès d'un élève culturellement différent : «Tsé c'est important de tenir compte de la culture, euh des origines ». Ceci a un impact sur ses interventions :

Par rapport à certains élèves, comprenant l'endroit d'où ils viennent pis connaissant aussi le mode de pensée des parents pis euh les interventions qui peuvent être faites à la maison, c'est sûr que oui ça va varier à ce niveau-là. Mes interventions surtout auprès des parents vont être beaucoup différentes (Cynthia, enseignante).

En somme, nous nous apercevons aux dires d'une participantes qu'il faut aller au-delà des préjugés, et s'informer pour mieux connaître les habitudes de vie des familles. Par ailleurs, Mélanie souligne qu'il est important d'informer la population immigrante des lois québécoises, afin de connaître les actions à éviter à l'égard des enfants dans un contexte d'éducation. Aussi, à la lumière des propos des participants, nous remarquons que les balises légales actuelles concernant la punition corporelle ne sont pas toujours précisément identifiées par les acteurs du milieu scolaire.

4.3.5. L'origine culturelle des intervenants

La relation avec les collègues de travail dans un contexte d'interculturalité peut constituer un enjeu pour certains participants.

Ainsi, Véronique mentionne ainsi que les divergences d'opinions quant à la façon de composer avec la population diversifiée culturellement sont influencées par plusieurs facteurs, dont l'origine culturelle même de l'intervenant. Pour sa part, la conseillère pédagogique estime que l'enseignant né au Québec doit agir comme "passeur"

culturel : « À l'école, c'est que l'enseignant doit agir comme un passeur culturel également. C'est-à-dire l'enseignant partage la culture québécoise. Le problème c'est lorsque l'enseignant n'est pas au courant de sa propre culture. Ce qui est possible » (Julie, mandat d'encadrement).

Dans cette perspective, Véronique, enseignante, mentionne ce qu'elle perçoit comme enjeu à cet effet :

Il y a des profs qui viennent de Mascouche pis qu'eux autres, leur réalité ce n'est pas pareil. Comme t'es dans un milieu où c'est juste des québécois. Ben tu as une vision différente...pis ici c'est comme un défi de faire comprendre ça à certains profs à l'école ... c'est déjà pas évident des fois de travailler avec des enfants de différentes cultures. Mais de travailler avec des collègues aussi de différentes cultures ça aussi c'est difficile là. Pis ça c'est une réalité qui de plus en plus est là. (Véronique, enseignante)

Cet enjeu de l'origine culturelle des intervenants a été soulevé par quelques participantes (n=4) lors des entrevues. Selon ces participantes, les divergences d'opinions quant à la façon de composer avec une population diversifiée culturellement sont influencées par plusieurs facteurs, dont l'origine de l'intervenant. À ce sujet, les participantes indiquent qu'il peut avoir des incidences autant négatives que positives. D'un point de vue positif, il y aurait le fait que les collègues de travail peuvent se consulter entre eux lorsqu'ils éprouvent certaines difficultés avec des élèves de la même origine culturelle que l'intervenant. Ainsi, les intervenants peuvent se servir de référence dans une optique d'entraide et se conseiller entre eux quant à la façon d'approcher et d'intervenir auprès d'un élève. En effet, une participante donne un exemple de ce qu'elle a déjà vécu dans son milieu de travail : « Il y a des collègues qui viennent se renseigner aussi par rapport...sur les Haïtiens : « *toi qu'est-ce que tu penses de tel parent ?* » (Véronique, enseignante).

Mélanie va dans le même sens sur le fait de se servir des collègues de travail : « C'est de se renseigner auprès de nos collègues de travail. Veut veut pas en jasant on

apprend, on comprend comment ça peut fonctionner à la maison. Pis même là il y a toujours des variantes » (Mélania, autres intervenants éducatifs et psychosociaux).

En somme, cet enjeu interculturel est abordé par les participantes dans le sens où la façon dont l'intervenant va approcher les élèves ou ses parents peut être influencée par son origine culturelle, que l'intervenant provienne d'ailleurs au Canada ou d'un autre pays. Également, les participantes notent un avantage quant au fait de pouvoir se servir de référence entre collègues sur des questions relatives à des aspects culturels portant sur une communauté.

4.3.6. La question des préjugés

Les participants parlent des préjugés comme étant un problème récurrent, dans les situations d'interculturalité. Par exemple, sans nous donner de précisions, Véronique, l'enseignante, mentionne la présence de préjugés chez les enseignants dans son milieu de travail :

C'est pas évident... puis dans le milieu où on est, t'en entend des vertes pis des pas mûres par rapport aux cultures. Il y a des gens qui disent « on n'est pas raciste on n'est pas raciste » mais on en entend des choses sur les communautés. (Véronique, enseignante)

Selon son expérience, une intervenante affirme la présence de préjugés chez les intervenants scolaires :

Ils ont des préjugés, ils ont vraiment des préjugés. Pis c'est très drôle parce que.... moi aussi j'en ai. Tsé on en a tous des préjugés, mais moi, je me considère quand même... je pense que c'est mon domaine qui fait ça aussi là. Je pense qu'en travail social on est plus ouvert d'esprit pis euh... si tu l'es pas tu vas avoir de la misère à créer des liens avec tes familles pis ça ne marchera pas. (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Dans le même ordre d'idées, selon Dominique les préjugés font en sorte que l'intervenant ne parvient pas à se mettre dans une position d'ouverture pour découvrir de nouvelles choses chez l'autre : « Il y a souvent des préjugés qui circulent pis j'essaie toujours d'aller au-delà des préjugés, et de comprendre les personnes, et de comprendre leur contexte » (Dominique, mandat d'encadrement).

Dans cette optique, Julie, mandat d'encadrement, partage cette idée en parlant de son expérience professionnelle de la façon suivante :

Mais c'est de connaître c'est qui ma clientèle. Parce des fois il y a la perception des gens qui pensent que parce que leurs élèves sont tous noirs dans la salle de classe que c'est tous des Haïtiens. Ben non! Mais le problème, comprends-tu que souvent, ils sont 2e génération. Fais que ceux-là les Haïtiens qui sont dans cette salle de classe, ils se sentent Québécois, mais le prof va les traiter comme s'ils étaient des nouveaux arrivants. (Julie, mandat d'encadrement)

Ainsi, la participante parle du fait de considérer tous les élèves de couleur noire comme s'ils étaient immigrants risque d'induire l'intervenant en erreur dans sa façon de les percevoir. En outre, avoir une vision stéréotypée de ce groupe ethnique peut conduire à exclure les élèves de l'identité québécoise à laquelle ils se rattachent.

Face à ces préjugés, Debora explique qu'elle sert de médiatrice entre l'école et la famille des enfants :

Parce que je trouve qu'il reste un gros travail au niveau du multiculturalisme, d'éduquer les professeurs, l'équipe école. Moi je le fais à tous les jours. Ça, aussi ça fait une job de plus parce que je ne fais pas ça avec les québécois "pure laine" tsé... je m'en vais voir le prof tsé, j'essaie de lui expliquer la réalité de la famille. (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

À cet effet, la participante estime qu'il y a un manque de préparation des intervenants en contexte interculturel dans le cadre de leur travail. Enfin, nous voyons que l'enjeu

de préjugés est un fait qui est présent en milieu scolaire et qu'il est perçu négativement par les participants. Nous trouvons intéressant de constater que les participants parlent de la question des préjugés par rapport à leurs collègues de travail, mais ne parlent pas des préjugés qu'ils peuvent eux-mêmes avoir à l'égard d'une population diversifiée culturellement. Ainsi, malgré le discours critique que portent les participants vis-à-vis les préjugés, ceux-ci ne sont toutefois pas à l'abri de propos généralisants sur les différents groupes culturels présents à leur école. Ceci met en évidence la difficulté quant au fait de prendre conscience de ses propres préjugés.

Nous avons vu six enjeux qui ont été soulevés par les participants : *vivre-ensemble*, *la compréhension mutuelle*, *le langage*, *les méthodes éducatives*, *l'origine culturelle des intervenants* et les *préjugés*. Globalement, aux dires des participants, nous faisons le constat que les enjeux identifiés par rapport à la population issue de l'immigration sont davantage vécus avec les parents plutôt qu'avec les enfants eux-mêmes. En effet, les participants nomment davantage leur souci à l'égard d'incompréhensions pouvant se développer avec les parents.

Nous allons voir dans la prochaine section quelles sont les stratégies développées par les participants pour travailler avec une population issue de l'immigration.

4.4 Les stratégies d'intervention en situation d'interculturalité

Après avoir abordé les enjeux identifiés, nous poursuivons notre recherche en exposant les stratégies d'intervention identifiées par les participants.

4.4.1 Une connaissance des familles et de leur contexte culturel

À la suite des entrevues, nous remarquons qu'un bon nombre de participants considèrent que se renseigner sur des caractéristiques des communautés culturelles contribue au développement des compétences en interculturel. Par exemple, selon Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux, il est primordial d'avoir une connaissance générale d'une culture dans le but d'ajuster les interventions à cet effet, et ce, pour éviter de tomber dans des réactions trop rapides, en raison de la méconnaissance de certaines pratiques culturelles :

Au niveau de comprendre les comportements des enfants, on a pas le choix des fois, il faut aller creuser un petit peu plus loin pour aller voir le contexte familial. Donc on se doit absolument de... pas d'approfondir au max, mais quand même d'avoir une estimation de comment est-ce que ça fonctionne dans ces cultures-là. (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Aussi, la participante note qu'en situation d'interculturalité, l'intervenant a la responsabilité de s'informer au sujet de la population immigrante, pour comprendre le fonctionnement d'une famille, et ce, peu importe son origine culturelle:

Je pense que c'est à nous en tant qu'intervenants d'aller se renseigner, d'aller comprendre aussi. Au même titre qu'on le ferait avec une famille québécoise. Parce que veut veut pas on est amené à travailler avec des enfants qui ont certaines difficultés, pis souvent il y a certaines difficultés familiales. (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Julie nomme l'importance de prendre le temps d'identifier le besoin qui sous-tend le problème. Selon elle, intervenir en contexte interculturel implique de connaître les gens avec lesquels l'intervenant est appelé à travailler.

4.4.2 Renseigner la population issue de l'immigration

Dans les entrevues, plusieurs participants parlent de se renseigner sur les communautés culturelles et leurs pratiques, mais abordent également le fait de renseigner les parents sur les lois québécoises et canadiennes, et sur le système d'éducation. Pour sa part, Mélanie parle de donner des informations générales aux parents sur les lois en lien avec la protection de l'enfance. Débora appuie ce point, en expliquant aussi qu'il importe que ces nouveaux arrivants connaissent leurs droits, les lois québécoises et canadiennes, et le système d'éducation québécois. En effet, l'intervenante parle de l'importance de renseigner les personnes en parlant de son rôle à cet effet: «Ben moi j'me dis il faut qu'ils sachent leurs droits. Tsé, souvent ils ne connaissent pas qu'ils ont des droits, fais que moi jvais m'assurer qu'ils connaissent leurs droits» (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux).

Dans son contexte de travail, Julie explique comment elle utilise cette méthode dans le cadre de ses fonctions :

Ben dans les écoles qui me sollicitent là, Tsé on parle souvent... tsé je parle souvent avec eux. Je demande souvent les défis. Pis je demande les choses positives, les défis pis les réussites. Le parent qui vient qui est vraiment ... fâché là, c'est quoi, pourquoi? Souvent on prend pas le temps de s'asseoir pis de dire ben c'est quoi son besoin à ce parent-là. Le parent qui voit 70 comme une note, peut-être pour lui c'est la fin du monde fais que tsé il faut prendre le temps de bien expliquer les choses aux parents, poser les choses. C'est important aussi. (Julie, mandat d'encadrement)

Toutefois, cette transmission d'informations semble davantage concerner les parents que leurs enfants. C'est pour cela que l'ensemble des intervenants soulignent entre autres comme argument le fait qu'il est important de s'assurer que les parents comprennent le système d'éducation québécois, qui peut être très différent de celui de leur pays d'origine.

4.4.3 La capacité d'adaptation

Dans les entrevues, l'expression capacité d'adaptation est souvent employée par les intervenants, car elle représente une compétence et est considérée comme un élément-clé de l'intervention interculturelle.

Une intervenante que nous avons rencontrée cite un exemple qui démontre l'importance qu'elle accorde au fait de s'adapter aux communautés culturelles :

Moi il faut que je m'adapte à eux. Parce que si eux, ils ne viennent pas à mon rendez-vous, euh, parce qu'ils n'osent pas sortir dehors parce qu'il fait froid, moi tsé je pourrais fermer le dossier parce qu'ils ne se pointent pas. Tsé je m'en vais chez eux, tsé je facilite les affaires. Je m'en vais à domicile ». (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Debora poursuit en parlant de son expérience professionnelle auprès des intervenants à l'école : « Pour les sensibiliser, pis faire voir que on... ils (les intervenants scolaires) ont tendance à vouloir tous les mettre sur le même pied d'égalité. Je pense que non, certaines familles euh... il faut faire des adaptations » (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux). L'idée de traitement équitable soulevée par Debora est intéressante, en mentionnant qu'en ne s'adaptant pas aux familles issues de l'immigration, certains intervenants pourraient adopter des attitudes et comportements qui portent préjudices à leur égard. Le traitement équitable dans l'exemple de Debora doit être compris dans le sens où les adaptations doivent tenir compte de certains aspects d'une famille (par exemple: parcours migratoire, fonctionnement familial, habitudes de vie) :

Ben si tu veux être efficace, pis si tu veux vraiment atteindre les gens, t'auras pas le choix. Si tu veux vraiment être plus équitable pour tout le monde, partir du même pied d'égalité, ben moi je trouve que c'est pas euh... surtout dans le cas d'immigration récente. Tsé là, 0-5 ans d'être dans le pays, pour moi c'est de

l'immigration récente, ça fait moins que 5 ans tu es ici, moi je trouve que ça vaut la peine de faire un petit de plus. Ils ne connaissent pas ça comment ça marche. (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Une participante nomme que la capacité d'adaptation implique pour l'intervenant de se remettre en question :

Travailler en interculturel, c'est se remettre en question soi-même. La problématique survient quand les gens remettent en question tout le temps l'autre, c'est aussi remettre en question ses pratiques d'intervention pour les adapter à la clientèle. [...] C'est très important dans un milieu de travail...de les comprendre aussi. Il y a des conventions sociales. Quand tu as compris les conventions sociales d'une communauté culturelle, tu t'adaptes. (Julie, mandat d'encadrement)

Ainsi, la capacité d'adaptation selon Julie et Debora consiste entre autres à se remettre en question en tant qu'intervenante et à ajuster leur façon d'approcher les familles issues de l'immigration en tenant compte des aspects culturels qui la caractérisent. Bref, cette compétence nous amène à aborder la négociation et médiation comme méthode d'approche et d'intervention auprès d'une population culturellement diversifiée.

4.4.4 La négociation et médiation

Des participants font référence à la stratégie de négociation dans leurs interventions. À l'analyse des entrevues, nous remarquons que les participants qui mentionnent cette méthode d'intervention, sont notamment Debora, Dominique et Julie. En effet, cette stratégie semble favoriser la compréhension commune, puisqu'elle se réalise dans une interaction où l'intervenant négocie entre autres les valeurs et perceptions, et

permet un échange réciproque avec le jeune, les parents et le personnel scolaire. Bref, elle permet autant aux parents qu'à l'intervenant de s'ajuster à la situation.

Quant à Debora, elle nous raconte en quoi elle joue un rôle de médiateur auprès des familles ainsi que le personnel de l'école :

Souvent aussi souvent c'est le côté que les familles ils ne sont pas à l'aise d'aller dans les services sociaux ou les institutions. Il faut les informer au maximum tous les droits pis tous les recours qu'ils peuvent obtenir avec CLSC, ou... les hôpitaux, peu importe la... tous les services des institutions. Je trouve que c'est... en milieu multiethnique, c'est un enjeu majeur. Ils ont très peur. [...] Fais que c'est sûr que moi mon travail, il est moins auprès des... il est en minorité au niveau des enfants, il est en majorité au niveau de la famille. Fais que je vois moins souvent les enfants seuls. Mais je peux les voir si c'est nécessaire, mais en majorité moi je rencontre la famille ensemble. Fais que c'est sûr que mon discours, je leur dit, par rapport aux parents aussi là... Parce que les enfants dans le fond, ils sont très affectés par le parcours migratoire aussi. Pis c'est les parents quand ils nomment ça, il y a beaucoup d'informations. Travailler dans les écoles, c'est beaucoup l'enjeu aider l'équipe école à faire la part des choses. « *Il vient d'arriver la, tsé.. tu peux-tu baisser tes attentes la! Ça fait deux ans... ça fait deux ans la, on peux-tu attendre qu'il s'intègre avant de dire qu'il est en grande difficulté, pis qu'il faut qu'il se fasse évaluer par un psychologue tsé* ». Je vois que je travaille beaucoup à dire : ben la... attends minutes. Tu sais-tu que... tsé. Il n'y a pas juste l'immigration. (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

En somme, nous voyons que dans un contexte où la variable interculturelle est présente, la médiation est également considérée comme une façon pertinente d'intervenir.

4.4.5 L'ouverture d'esprit

L'ouverture d'esprit est nommée par plus de la moitié des participants comme étant une attitude qui tend à une acceptation et une intégration de l'autre dans la société d'accueil. Il en est ainsi pour Cynthia : « l'école c'est la meilleure place pour pouvoir... tsé pour les enfants d'apprendre à connaître pis à s'ouvrir d'esprit pis nous

autres aussi les adultes. Je pense que ça nous amène une plus grande ouverture d'esprit» (Cynthia, enseignante).

Cependant, quoique ce processus d'acceptation et d'ouverture sur le monde soit préconisé en intervention interculturelle, toujours est-il qu'il est tributaire à la façon dont l'intervenant perçoit et décrit le phénomène interculturel dans son milieu de travail. En effet, l'importance accordée au phénomène interculturel par les participants ainsi que la façon dont ils vivent cette expérience à l'école, peut avoir un impact sur leur attitude envers la population immigrante. Ceci nous amène ainsi à penser que le fait de travailler dans un milieu diversifié culturellement ne met pas automatiquement l'intervenant dans une position d'ouverture et d'acceptation de l'autre :

C'est une approche humaine, humaniste basée sur le respect des valeurs de chacun pis que... fais que c'est ça je te dirais quand t'es ouvert d'esprit ouvert... ça vient mettre l'emphase sur la communication. Pis s'il y a des choses que je ne comprends pas je vais poser la question. (Dominique, mandat d'encadrement)

Bref, nous voyons que malgré sa position défavorable à des interventions différenciées, Dominique s'identifie néanmoins à une approche axée sur l'acceptation et le respect de l'autre culturellement différent, en nommant qu'elle favorise la communication.

Dans le même ordre d'idées, Julie parle de l'ouverture d'esprit comme étant une attitude à préconiser auprès d'une population diversifiée culturellement :

Parce que si t'es pas flexible tu pourras pas changer tes façons de faire, pis si t'es pas... pis tsé l'ouverture, si tu demandes à la population générale si vous êtes ouverts d'esprit, tout le monde va dire oui, il y a personne qui va dire non. Tsé tout le monde se considère comme ouvert. Mais euh... c'est souvent dans les gestes que tu démontres, parce que personne n'aime se faire dire, mais non

t'es pas... Mais c'est dans les gestes, la flexibilité, l'ouverture d'esprit. (Julie, mandat d'encadrement)

Ainsi, au-delà de se déclarer ouvert d'esprit, Julie nomme qu'il n'est pas évident de traduire cette intention dans les actes du quotidien.

À la lumière des entrevues, nous avons vu que cinq stratégies sont mises de l'avant par les participants : avoir une connaissance générale des spécificités d'une culture, transmettre des informations-clés, avoir une bonne capacité d'adaptation, développer la négociation et la médiation et être ouvert d'esprit.

Partant de ces stratégies, la question se pose de savoir comment les participants perçoivent la question de la formation en interculturel?

4.5 La formation en interculturel

La formation est un point abordé dans les politiques interculturelles scolaires des commissions scolaires décrites précédemment, notamment celle de la commission de la Pointe-de-l'île pour laquelle tous les participants travaillent. La formation est soulignée comme étant essentielle en intervention interculturelle. Ainsi, nous avons recueilli l'opinion des participants à cet égard, à savoir si elle est nécessaire, et en quoi une formation peut-elle contribuer au développement des connaissances en matière d'interculturalité en milieu scolaire.

4.5.1 Formation initiale académique et formation expérientielle

Lorsqu’interrogés à ce sujet, la plupart des participants attribuent leurs habiletés et “connaissances” en interculturel à leurs années d’expérience sur le terrain. Malgré le parcours académique initial qui diffère entre les participants, tous sauf un estiment que leur formation collégiale ou universitaire ne les a pas préparés à travailler dans un contexte multiculturel. La conseillère pédagogique parle de ses inquiétudes quant à la préparation des intervenants, plus particulièrement les nouveaux enseignants:

Pis souvent il y a aucun cours à l’université parce que... On a commencé à visiter des universités pour voir justement je suis conseillère pédagogique en insertion professionnelle des enseignants. Fais que je travaille avec tous les nouveaux enseignants... pis non... ils sont... Écoute j’entends beaucoup d’enseignants, de jeunes enseignants... pis non. Il y en a même plusieurs qui pleurent. (Julie, mandat d’encadrement)

Face à ce constat, Julie indique que le manque de formation initiale sur la question interculturelle en milieu scolaire va faire en sorte que les nouveaux enseignants ne seront pas assez préparés pour travailler avec une population diversifiée culturellement:

Je pense à deux enseignantes là, récemment, que j’ai rencontrées. Il y a beaucoup de la difficulté avec leur classe. C’était un milieu défavorisé mais aussi, il y avait beaucoup de problèmes. Moi je pense que les jeunes enseignants ne le sont pas assez; il devrait avoir plus de cours. Mais pas juste des cours à l’université. Mais oui des cours, mais des stages en milieu pluriethnique interculturel. Mais ils ne sont pas assez... non vraiment pas. (Julie, mandat d’encadrement)

D’ailleurs, lorsqu’il est demandé aux participants si leur formation initiale les a préparés pour travailler en milieu scolaire en contexte multiculturel, la réponse était généralement négative. Par exemple, Cynthia nous partage son opinion de la façon suivante :

Mais si je pense à ma formation à l'université en enseignement, je ne me souviens pas une fois que ça été mentionné dans un cours qu'on ait fait, tsé qu'on ait prononcé le fait que ça se peut qu'on soit pris, mis avec des élèves de plusieurs origines, pis comment intervenir. Pis je pense que c'est un manque justement. Tsé de vraiment tsé nous donner des pistes d'intervention par rapport aux différentes cultures, parce que veut pas, c'est ça on intervient de façons différentes dépendamment de la culture. Donc ça a manqué à ma formation. (Cynthia, enseignante)

Ainsi, ce fait amène les participants (n=5) à dire que c'est plutôt l'expérience professionnelle et personnelle qui leur a appris à travailler à composer avec une population multiculturelle : « Non. Non. Travailler avec diverses clientèles oui. Mais non... ça on apprend ça sur le tas. C'est vraiment sur le plancher qu'on apprend je pense » (Mélanie, technicienne en éducation spécialisée).

Une enseignante est du même avis : « Tsé je pense que vraiment dans le milieu, une fois qu'on est sur le tas, on pratique, c'est là qu'on apprend » (Cynthia, enseignante).

Moi je dirais pas mon bagage académique parce qu'à l'école non tu n'apprends pas à travailler avec différentes cultures, mais je pense que c'est les expériences de vie le fait que j'ai côtoyé plusieurs personnes de nationalité différentes, cela m'a amené un regard. Fais que dans...je dirais plus un bagage expérientiel. (Cindy, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

À cet égard, il semble que les savoirs d'expérience demeurent insuffisants pour que les intervenants sentent qu'ils soient outillés en matière d'intervention interculturelle. En effet, les participants (n=8) s'entendent pour dire que la formation en interculturel serait nécessaire. Toutefois, il y a sept participants (n=7) qui jugent qu'une telle formation pour l'ensemble du personnel scolaire devrait être obligatoire, surtout pour acquérir des connaissances sur la population issue de l'immigration, pour suggérer des pistes d'intervention, pour développer et parfaire des façons de faire avec celle-ci, ou encore pour les amener à ajuster leurs pratiques : « Ben oui ça serait logique la.

Ben je veux dire pour... pour savoir quelle clientèle tu travailles, tsé comment adapter tes interventions tout ça, oui c'est important ça » (Véronique, enseignante).

Tsé de vraiment tsé nous donner des pistes d'intervention par rapport aux différentes cultures, parce que veut pas, c'est ça on intervient de façons différentes dépendamment de la culture. Donc ça a manqué à ma formation. (Cynthia, enseignante)

Une intervenante appuie cette idée en mentionnant que la formation permettrait aux intervenants de mieux comprendre certaines réactions des élèves : « Ça éviterait des malentendus des fois » (Cindy, autres intervenants éducatifs et psychosociaux).

Deux participants appuient ce point en parlant des bénéfices de suivre une formation en interculturel :

D'abord une ouverture sur le monde, une ouverture sur les cultures, de connaître les cultures. Souvent les gens vont apprendre à les connaître quand ils sont nommés à quelque part. Ils vont apprendre à travailler avec les communautés arabes, ils vont apprendre à travailler avec la communauté haïtienne, ils vont apprendre avec euh... les communautés roumaines, bulgares, italiennes. (Dominique, mandat d'encadrement)

« Peut-être que ça amènerait moins de jugements... puis euh, les gens seraient mieux outillés pour intervenir, pis on serait moins paniqué lorsqu'il arrive certaines choses, parce qu'on essaierait plus de comprendre » (Cynthia, enseignante).

4.5.2. Enjeux de la formation continue en interculturel

Ce qui a souvent été nommé dans les entrevues, est notamment un questionnaire, à savoir s'il existe des formations qui traitent de l'interculturalité en milieu scolaire, car tous les participants mentionnent être intéressés à recevoir une telle formation. Tout d'abord, mentionnons qu'il est indiqué dans la politique interculturelle gouvernementale *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), que l'ensemble des intervenants scolaires doivent obligatoirement suivre une formation interculturelle. Or, nous avons remarqué lors des entrevues, que ce ne sont pas tous les intervenants qui ont reçu une formation en cette matière. L'enjeu du temps est également soulevé par deux participantes par rapport à la formation :

Mais chose qu'on a pas toujours le temps. Jveux dire en enseignement tu as déjà assez ...de planification... Parce que moi je ne regarde pas les formations. Je regarde plus les formations en lien avec le français, les mathématiques. Je ne regarde pas au niveau des... ça se peut qu'ils l'offrent mais tsé jsuis pas la seule qui va pas regarder les formations qui sont données ». (Véronique, enseignante)

En effet, Véronique mentionne qu'elle a tendance à suivre des formations obligatoires reliées à la pédagogie, d'autant plus que suivre une formation implique souvent le fait de s'absenter du travail pour une journée. Cependant, elle indique que suivre une formation en interculturalité lui serait bénéfique dans le cadre de son travail: «Ben oui ça serait logique, là. Ben je veux dire pour... pour savoir quelle clientèle tu travailles, tsé comment adapter tes interventions tout ça, oui c'est important ça».

Une autre participante parle également de l'enjeu du temps à suivre une formation : « Ça devrait être obligatoire, parce que on a tellement de choses que justement que quand il y a des formations qui peuvent nous aider, on a tendance à les tasser de côté en se disant « je vais me débrouiller » parce que tsé on a trop de choses à faire ». (Cynthia, enseignante)

Ainsi, aux dires des enseignantes, celles-ci suivent déjà plusieurs formations de perfectionnement, et une formation interculturelle ne serait pas leur priorité. Il en est de même pour les directions, les psychoéducateurs qui ont aussi des formations de la commission scolaire.

Quant à Mélanie, celle-ci est en faveur de suivre une formation, mais ne sait pas si son employeur offre une formation en interculturel : « J'ai de la misère à avoir des formations! (rire) Non... non... Mais peut-être que... je ne sais pas... Peut-être que si je suis permanente on m'en offrirait plus par contre » (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux).

Enfin, les travailleurs sociaux scolaires, étant une ressource externe de l'école, suivent des formations que leur organisme d'affiliation offre et non celles offertes par la commission scolaire de la Pointe-de-l'île. Or, selon les dires de Debora, il y a également un manque de formation en matière interculturelle au sein de son organisme :

On a de la misère, la misère à se trouver de la formation en milieu scolaire. Vraiment là c'est incroyable. On travaille fort pour ça, pour en chercher. On n'en trouve pas (rire). Tsé! Est-ce que ça existe. Ce serait là la question. Qui fait les formations? La personne qui va faire des formations sur l'intervention en milieu scolaire va faire de l'argent mes amis!! Vraiment! Parce que ça fait dur! Ça fait vraiment dur. Cette personne-là va être brillante parce que dès qu'elle va cogner à des portes au CLSC, les gens vont dire « oui »! Encore faudra t-il que ça soit très pertinent et intéressant. Fais que non, je trouve qu'on n'en a pas. On en demande à chaque année. On crie haut et fort à notre chef de programme « Parce que là moi aussi au CLSC ça va m'aider parce que en ce moment on en a pas de formation. On se retrouve qu'on y va sur le tas. On apprend sur le tas. On sait pas comment intervenir auprès des ethnies. (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Ainsi, les formations en interculturel sont jugées utiles pour s'adjoindre aux savoirs d'expérience des intervenants, ou encore pour acquérir de nouvelles connaissances et

outils afin de les mettre en pratique sur le terrain. Néanmoins, à la lumière des entrevues, l'expérience professionnelle demeure aussi une façon d'acquérir avec les années des connaissances concernant certaines communautés culturelles ainsi que des stratégies d'intervention à prôner envers elles. Enfin, il importe de souligner qu'au-delà de l'importance d'avoir une formation interculturelle en milieu scolaire, une interrogation continue de se poser : si la politique interculturelle scolaire propose que l'ensemble des intervenants aient une formation en cette matière, pourquoi n'est-elle pas appliquée?

4. 6 Prise en charge des questions interculturelles au niveau organisationnel

Puisque nous cherchons à connaître la place accordée à la diversité culturelle par l'organisation, et comment ce phénomène est pris en charge par celle-ci, nous avons demandé aux participants ce qui a été mis en place par leur milieu de travail, qui nous montrerait en partie comment la question interculturelle est considérée à leur école. Dans cette section, nous allons voir comment les participants perçoivent la prise en charge des questions interculturelles dans leur milieu de travail, en nous relatant leurs opinions à cet égard. Tout d'abord, nous adressons la question des politiques interculturelles. Par la suite, les participants nous décrivent comment cette prise en charge est réalisée à leur école, et nous suggèrent finalement des moyens qui serviraient à appuyer les intervenants et les familles à travailler en collaboration dans un contexte interculturel.

4.6.1 Les politiques interculturelles

En se basant sur les entrevues réalisées, nous verrons quel est le point de vue des participants relativement aux politiques interculturelles adoptées par les commissions

scolaires francophones de l'île de Montréal. Au-delà d'avoir une idée globale de ces politiques, nous pourrions également apporter des éléments complémentaires à la section précédente, qui traitait de la formation, à savoir les raisons pour lesquelles les politiques interculturelles ne sont pas appliquées dans les établissements scolaires.

Lors des entrevues, cinq participants sur huit n'étaient pas au courant de l'existence de la politique interculturelle de leur commission scolaire. En revanche, tous les participants (n=8) sont d'avis qu'il y a une pertinence en ce qui a trait à l'existence d'une politique interculturelle propre au milieu scolaire. Par exemple, Véronique en avait entendu brièvement parler, mais doute de l'application de cette politique dans les milieux scolaires : « Ça j'ai entendu parler de ça, mais à la CSPI c'est pas très...euh... au niveau des cadres, c'est pas très très très appliqué » (Véronique, enseignante).

Claude, qui est directrice en service de garde, est une des personnes qui a élaboré la politique interculturelle de la Commission scolaire. Autrement dit, elle a fait partie de l'équipe responsable de la réalisation de la politique interculturelle de la commission scolaire de la Pointe-de-l'île. Elle questionne la diffusion de la politique au sein des établissements scolaires:

J'étais sur le comité (pour la réalisation de la politique interculturelle de la commission scolaire de la Pointe-de-l'île) on s'était réuni pour toutes sortes de points, ça fait un petit bout déjà qu'ils avaient mis des choses en marche... mais comme je n'ai jamais eu de suite, je ne sais même pas s'il est diffusé. (Claude, mandat d'encadrement)

Julie se demande aussi si la politique est appliquée dans les écoles : « Mais je ne sais si elle est appliquée et vérifiée. Si c'est vraiment il y a un cadre dans tout ça. Je ne crois pas qu'il y en a un ».

N'étant pas mandatée pour diffuser la politique interculturelle de la commission scolaire de la Pointe-de-l'île, la conseillère pédagogique nous dit son opinion au sujet de l'application de la politique :

Je pense qu'il y a pleins de gens même qui ne sont pas au courant qu'on a une politique interculturelle, pis qu'on devait en avoir une... La diffusion de l'information, ça reste un enjeu je pense. Diffuser que oui il y a une politique interculturelle, pis qu'est-ce qu'on fait nous comme direction d'école en lien avec cette politique là ça c'est une autre question. Pis comment je m'assure que ça s'en va vers le bas, vers les enseignants (en parlant de la direction). (Julie, mandat d'encadrement)

En effet, Julie juge important que la politique interculturelle soit diffusée et appliquée dans les écoles : « Pis comme elle se transfère chez les enseignants. Ce sont les enseignants qui travaillent avec ces enfants tsé... pis comment ça se transfère, pis comment l'école... parce que l'école doit être interculturelle » (Julie, mandat d'encadrement).

Ainsi, si les intervenants travaillant directement à l'école ne sont pas au courant de l'existence de la politique, il n'est pas étonnant de voir qu'une intervenante scolaire qui provient de l'extérieur, à raison de quelques jours par semaine, n'en soit pas au courant pour autant:

J'aimerais savoir pourquoi je ne suis pas au courant. Moi je te dirais pour le CLSC des politiques de la commission scolaire euh... c'est peut-être aussi majeur que des politiques du ministère de tsé... Notre ministère à nous. Tsé fais que c'est sûr que si on parle du ministère de l'éducation, c'est ça... fais que c'est sûr que peut-être l'information ne se fait pas là. . C'est que, ils sont tellement pas *grounder* ceux qui font les politiques. Fais que ça donne rien. C'est- tu ça finalement, ils (les personnes au gouvernement) connaissent pas le terrain. Ils ne doivent même pas savoir qu'il y a une intervenante du CLSC tsé, qui est dans les écoles...Mais c'est une politique, ça ne se rend pas sur le terrain. (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Somme toute, nous avons remarqué dans les entrevues une faible connaissance de la politique interculturelle de la CSPI au sein des écoles, et que la question des modalités d'évaluation de son application n'a pu être confirmée par les participants. Dans la prochaine section, nous allons voir comment les participants perçoivent la prise en charge de la dimension interculturelle par leur milieu de travail.

4.6.2 Prise en charge de l'interculturel par les milieux scolaires

Les écoles appartenant à une même commission scolaire ont des façons propres d'organiser leur fonctionnement. Ainsi, la prise en charge de la diversité culturelle est par ce fait gérée différemment d'une école à l'autre. Nous allons voir dans cette section comment cette prise en charge se réalise selon les participants dans leur milieu de travail.

Tout d'abord, dans une école qu'elle dessert, une intervenante parle d'un organisme nommé Horizon jeunesse qui sert de médiateur entre l'école, l'élève et sa famille, entre autres pour la communauté haïtienne :

Ils (les intervenants) sont rendus dans toutes les écoles. Ils ont pris des bureaux, ils sont vraiment présents. Pis eux, c'était pas mal les Haïtiens. tsé ça c'est des intervenants, ils ont pas des études en travail social nécessairement. Pis vraiment euh... leur mandat c'est vraiment d'aller créer un lien avec les familles haïtiennes...tsé. (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Ainsi, la prise en charge des réalités interculturelles en milieu scolaire peut passer par le biais de partenariats avec des organismes communautaires.

L'intervenante poursuit en indiquant la prise en charge de la question interculturelle dans une autre école qu'elle dessert :

[...] ils ont beaucoup de classes d'accueil. Ça change tout ça. Parce qu'ici il n'y en a pas de classes d'accueil. Une classe d'accueil ça fait en sorte que les écoles ils veulent tendre la main aux nouveaux arrivants, et ils en font des activités. Tsé comme je pense à cette école, ils invitent les parents à venir passer du temps dans la classe. Tsé c'est euh... Ils font pas ça ici dans les classes régulières. Je trouve que c'est fun. (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

On peut aussi retrouver dans une autre école des activités qui soulignent la diversité culturelle de l'école :

En début d'année on fait toujours la fête des cultures, la parade des nationalités des pays. Fais que là, ça c'est intéressant. Pis aussi on fait toujours la fleur des langues. Chaque élève, c'est une activité que j'anime souvent. Ils disent quelle langue ils parlent. Pis souvent c'est plus de 10 langues dans la salle de classe. (Julie, mandat d'encadrement)

Également, certaines écoles peuvent même intégrer dans leur programme scolaire des thématiques qui traiteront de l'interculturalité, comme nous l'expliquent Dominique et Mélanie dans leur milieu de travail respectif :

Je te dirais qu'en contexte scolaire ici à travers les modules de recherche il y en a un peu, mais là ils sont en train de faire en 1ère année Noël autour du monde. C'est les fêtes autour du monde. Fais que là ils vont parler de 5 grandes religions. À travers ça ils vont essayer de voir ce que chacun c'est quoi qu'on fête, qu'est-ce qui est important pour eux en Inde, ce qui est important, fête importante en Asie, fête importante en Europe, fête importante au Canada... (Dominique, mandat d'encadrement)

On parle de race et de racisme en 5e, 6e... c'est vrai. Mais euh...oui... ben tu vois moi ce que j'ai vu en classe par rapport... Dans l'enseignement, dans leur volet race et racisme, ça ça m'a interpellée beaucoup, parce que j'avais l'impression qu'on essayait de créer une ouverture chez les élèves. (Mélanie, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

Enfin, il y a des écoles où le phénomène interculturel n'est pas mis de l'avant :

C'est pas important pour eux-autres [*les personnes en poste de direction*], mais eux autres ils n'ont pas mis l'importance là-dessus là... Non ce n'était pas leur priorité. Pis là pas sûre qu'avec la nouvelle directrice non plus là mais en tout cas.... Ça reste à voir! (Véronique, enseignante)

En ce qui concerne Cynthia, elle nomme que son milieu de travail ne souligne pas de façon officielle la présence d'une diversité culturelle. En outre, elle précise qu'elle ne considère pas ce fait d'un point de vue négatif :

S'ils accordent de l'importance (les gens en poste de direction)... Non. Mais je ne vois pas ça comme étant négatif. Justement, c'est pas quelque chose qui ressort tellement. On dirait que c'est... « Ok qu'on ait des élèves de toutes les cultures, c'est pas différent, c'est pas rien de nouveau, c'est pas ». Donc tsé il n'y a rien qui est mis en place. On ne met pas l'accent sur rien à ce niveau-là. Non. (Cynthia, enseignante)

Une participante estime que la promotion et la mise en place de programmes pédagogiques et d'intervention pour une population multiculturelle relève de la direction : « Il faut que ça parte du direct... de la direction. Parce que eux les directions c'est des leaders pédagogiques de l'école... C'est vraiment les directions » (Julie, mandat d'encadrement).

Nous voyons que la prise en charge des questions interculturelles est effectuée de différentes manières selon les écoles. Lors des entrevues, nous avons remarqué que l'ensemble des participants avaient peu à dire sur la prise en charge de l'interculturel par leur milieu de travail. En résumé, elle peut se réaliser en faisant appel à une ressource externe qui servira de médiation entre l'école et les communautés culturelles. Il est également possible d'intégrer la question interculturelle dans le programme scolaire, ou encore en faisant des activités où l'accent est mis sur la reconnaissance et l'intégration de la diversité culturelle à l'école. Cependant, aux

dières de deux participantes (Véronique et Julie), la prise en charge dépendrait de la personne en poste de direction, ce qui pourrait expliquer les variations dans la façon d'intégrer l'interculturel dans les établissements scolaires. En revanche, nous avons remarqué lors des entrevues une ouverture chez la plupart des participants à introduire la question interculturelle au niveau organisationnel. Ainsi, ceci nous amène à énumérer, dans la prochaine section, quels seraient les moyens à mettre en place pour prendre en charge l'interculturel, selon les participants?

4.6.3. Perspectives pour la prise en compte de la question interculturelle

Nous avons jugé pertinent de questionner les participants pour connaître leurs opinions sur des perspectives de prise en compte de la question interculturelle. En effet, à partir de leur expériences professionnelles, les intervenants ont été en mesure de suggérer des moyens à mettre en place afin de faciliter non seulement l'intégration de la population immigrante en milieu scolaire québécois, mais aussi pour soutenir les intervenants dans leurs interventions auprès des élèves et de leurs parents. Afin de donner une idée, nous dressons une liste de quelques suggestions énumérées par les participants.

Il a été nommé que la présence d'une personne ressource pour servir d'intermédiaire entre le milieu familial et l'école serait pertinente. Par exemple, Véronique parle d'une personne qui travaillait avec les intervenants et les familles issues de l'immigration :

Mais c'était une aide précieuse pour l'école. Surtout pour les enseignants, quand ils avaient des difficultés avec une famille euh... de telle communauté, ils allaient la voir lui expliquer. Pis elle fait les appels pour parler avec cette famille- là où elle se déplacer dans la famille justement pour pouvoir faire... elle c'était ça son rôle. (Véronique, enseignante)

Également, il a été suggéré de faire des conférences avec des parents immigrants. Le but serait d'entendre les personnes immigrantes quant à leur expérience migratoire et leur intégration au pays d'accueil. Cet exercice serait dans une optique de sensibilisation des intervenants scolaires par rapport aux élèves issus de l'immigration.

Comme autre moyen, il a été suggéré que des formations en matière d'interculturalité s'offrent directement à l'école. Ainsi, les intervenants n'auront pas à se déplacer, ce qui permettrait d'assembler un plus grand nombre d'intervenants.

Dans le même ordre d'idées, il est suggéré d'inclure les intervenants du service de garde dans les formations en matière d'interculturalité. Selon deux participants, par le fait que le service de garde est un service extra-scolaire, les intervenants ne semblent pas être ajoutés dans la participation des activités ou de projets faits à l'école :

Surtout au service de garde. Ils sont les premiers qui sont... tsé les premiers qui sont avec les parents, c'est le service de garde. Souvent. Pis souvent il y a des malentendus pis il y a des frictions parce que les gens ne savent pas intervenir correctement. Pis là ça donne quoi? Ça donne une mauvaise perception aux parents de l'école. (Julie, mandat d'encadrement)

Un autre moyen à mettre en place, consisterait à solliciter davantage les organismes communautaires qui gravitent autour de l'école. Ceux-ci constituent une ressource incontournable pour appuyer l'école dans la diversité culturelle:

Moi je pense que une chose qui devrait être très important c'est d'apprendre à connaître ton milieu. Qu'est ce qui se passe dans ton milieu et qu'est ce qui peut venir soutenir ton école. Pis en matière interculturelle, il y a plein d'organismes. Fais que oui mais ce n'est pas juste la Commission scolaire, il faut que tu sortes de la Commission scolaire, il faut tu ailles dans le vrai monde, dans le bassin, dans ce qui se passe autour. Quand je rencontre quelqu'un, sauf que si je suis dans un contexte pluriethnique, je dois avoir des mesures qui vont venir soutenir les difficultés que peuvent avoir ces

personnes-là. Les difficultés d'intégration parce que ce n'est pas facile.
(Dominique, mandat d'encadrement)

Une meilleure représentation de la pluralité culturelle parmi les intervenants est un autre moyen proposé. Selon certains participants, il est important que les intervenants enseignants ou non enseignants soient représentatifs de la population issue de l'immigration. Ils estiment en effet que le fait de représenter la diversité culturelle avec les intervenants pourrait avoir un impact sur les préjugés véhiculés dans l'école, dont le personnel est principalement issu de la majorité culturelle :

Beaucoup de préjugés par rapport à différentes problématiques liées à l'éducation. Mais je pense que oui effectivement, pis regarde ceux qui enseignent ici. Tsé même si on a 50% des enfants qui sont arabes à peu près, ben il y a t-il des arabes qui enseignent ici? Non. Pis quand ils viennent je vois qu'il y a des gens qui ont des préjugés par rapport à eux. Je regarde ici, est ce que il y a des enseignants haïtiens ici? Non ». (Dominique, mandat d'encadrement)

Faire des activités interculturelles à l'école a également été proposé par les intervenants :

Je trouve que c'est une belle façon d'aller chercher la richesse des cultures pis de l'amener à l'école... vraiment. Ça c'est sûr et certain que ça va nouer des liens tsé pis ça va faire baisser la méfiance. (Debora, autres intervenants éducatifs et psychosociaux)

À la fin de ce chapitre, nous proposons une brève synthèse. Nous avons tout d'abord exploré comment les participants se positionnent face à l'interculturel, en abordant entre autres leurs perceptions quant au fait de considérer ou pas l'aspect interculturel dans les interventions, et de quelle manière. Ainsi, dépendamment de l'importance attribuée à l'aspect culturel, les participants proposent des façons d'agir à l'égard de la population issue de l'immigration, en énumérant quelques stratégies

d'intervention : s'adapter aux familles issues de l'immigration, prendre connaissance des familles et de leur contexte d'immigration, avoir recours à la négociation et la médiation comme mode de communication, ainsi que faire preuve d'ouverture d'esprit. Ainsi, nous remarquons que la majorité des participants sont favorables au fait de tenir compte de l'aspect interculturel dans les interventions. En ce qui concerne les enjeux liés aux situations d'interculturalité, six principaux enjeux ont été identifiés par les participants : les modalités du vivre-ensemble, la compréhension mutuelle, le langage, les méthodes éducatives, l'origine culturelle des intervenants, et les préjugés. Lorsque vient le temps d'aborder leurs perceptions quant à la façon d'intervenir auprès de la population issue de l'immigration, les participants nomment différentes stratégies : la connaissance des spécificités culturelles, la transmission d'information, la capacité d'adaptation, la négociation et médiation, ainsi que l'ouverture d'esprit. En ce qui concerne la formation, nous avons constaté que les participants, pour la majorité, estiment essentiel de recevoir une formation continue pour acquérir plus d'outils pour composer avec une population diversifiée culturellement. Enfin, ce chapitre s'est terminé en abordant la prise en charge de l'interculturel par l'organisation. Nous avons ainsi pu constater que la prise en charge du phénomène interculturel varie selon les écoles d'une même commission scolaire. Nous notons également que la plupart des intervenants ignorent l'existence des politiques interculturelles, dont celle de leur employeur. Certains participants ont toutefois été en mesure d'indiquer la façon dont leur milieu de travail prend en charge l'interculturel. Par ailleurs, la majorité des participants ont jugé pertinent de mettre en place des moyens supplémentaires, pour accorder davantage de place au phénomène interculturel à l'école, mais aussi pour les appuyer dans leurs interventions.

Dans le prochain chapitre, nous allons discuter des résultats en les mettant en relief avec différents repères théoriques et connaissances disponibles sur le sujet.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre consiste à reprendre les résultats obtenus lors de l'analyse des entrevues afin de répondre aux questionnements de recherche qui ont été formulés dans notre premier chapitre :

- Comment les acteurs scolaires se positionnent-ils face aux questions interculturelles? Comment perçoivent-ils les enjeux interculturels et le rôle qu'ils ont à jouer par rapport à ceux-ci ?
- Quels sont leurs cadres de référence ainsi que leurs stratégies d'action à l'égard des situations d'interculturalité rencontrées dans le cadre de leur travail ?
- Quels sont les objectifs visés et qui sous-tendent les stratégies utilisées par les acteurs en contexte interculturel?

D'entrée de jeu, nous allons présenter ce qui ressort dans les rapports interculturels entre les intervenants et la population issue de l'immigration, en abordant la relation entre les parents et l'école, ainsi que les obstacles à la communication en contexte interculturel. Nous allons ensuite discuter des leviers de l'intervention interculturelle, en développant premièrement la compréhension mutuelle, les stratégies de négociation et médiation, et finalement, la formation. Enfin, ce chapitre se termine par une discussion plus large de la prise en charge de l'interculturel au niveau organisationnel.

5.1 Rapports interculturels entre les intervenants et la population issue de l'immigration

Dans cette section, nous allons tâcher de comprendre ce que les participants ont révélé en ce qui concerne leur façon d'interagir avec une population culturellement diversifiée, en établissant des liens avec la littérature existante sur cette question. Cette section porte sur la question du rapport à la diversité culturelle, et elle est divisée en deux parties. Tout d'abord, nous discuterons de la relation entre les parents et l'école. Ensuite, nous révélerons les obstacles à la communication selon les participants.

5.1.1 La relation entre les parents et l'école

Parmi les enjeux identifiés par les participants, nous constatons que les difficultés qui relèvent d'une rencontre interculturelle sont davantage vécues auprès des parents que des élèves (Kanouté et Llevot Calvet, 2008, p.165). Or, il est indiqué dans une recherche à Montréal, que les parents immigrants ont de meilleures relations avec l'école lorsque les intervenants sont ouverts à la diversité ethnoculturelle (Kanouté et *al.*, cité dans Kanouté et Llevot Calvet, 2008, p.166). Ainsi, à partir de nos observations, nous constatons que la majorité des participants sont favorables à l'idée de prendre en compte la présence de la diversité dans leur école (voir 4.6.3), en sollicitant notamment les parents pour mieux connaître leurs pratiques culturelles. En outre, nous avons également observé que la majorité des participants (n=5) sont favorables au fait de considérer la variable interculturelle dans leurs interventions.

Cependant, en se basant sur une étude menée par Hohl et Normand (2000, cité dans Kanouté et Llevot Calvet, 2008), ainsi qu'à la lumière de nos observations face aux discours des participants, nous pouvons décrire deux types de positionnement face à

la population issue de l'immigration. Tout d'abord, il y a le type « accommodant ouvert », qui correspond au fait que l'intervenant qui se perçoit comme un individu, est en rapport avec un autre individu (parent d'élève). Dans cette perspective, l'intervenant établit un rapport de négociation. Cinq participantes peuvent être associées à ce type : Debora, Julie, Cynthia, Mélanie et Cindy. Cette posture considère qu'« *il faut prendre le temps de bien les expliquer les choses* » (Mélanie), et qu'il faut s'adapter selon la famille issue de leur communauté culturelle : « *Je pense que non, certaines familles euh... il faut faire des adaptations* » (Débora). La deuxième position correspond au fait de se cantonner dans un « nous » à la fois professionnel et ethnique, par opposition à un « eux » globalisant pour désigner les parents immigrés, démontrant peu d'ouverture à la négociation et à l'accommodement raisonnable : « *Là où il y a confrontation, c'est quand les gens veulent t'imposer trop* » (Claude). Ceci correspond à l'idée d'intervenir de la même manière avec les élèves : « *j'essaie d'être quand même pareille avec tout le monde* » (Claude). Enfin, il y a la dernière position que nous avons ajoutée et qui se caractérise comme étant la position ambivalente. Cette posture correspond au fait d'affirmer ne pas changer l'intervention en dépit des différences culturelles, tout en soulignant la nécessité de tenir compte de la présence de ces différences à l'école. Nous avons identifié un seul participant qui rejoint cette posture : « *Ça ne changera pas ma façon d'intervenir... je suis curieux d'apprendre à connaître quelqu'un qui vient d'ailleurs; c'est nécessaire de tenir compte de la différence de chacun* » (Dominique). Encore que les interventions ne changent pas, cette posture se différencie de celle décrite précédemment, par le fait qu'elle ne se fige pas dans une position dichotomique dans la façon de percevoir la population issue de l'immigration. Bref, ces trois positionnements décrits apportent des éléments de réponse à la question de recherche qui cherchait à savoir comment les acteurs scolaires se positionnent face à l'interculturalité.

Par ailleurs, bien que perçue comme enrichissante par la plupart des participants, nous avons constaté que la diversité culturelle en milieu scolaire peut tout de même être source d'inquiétude et d'incertitude pour les intervenants. Comme le souligne Vatz-Laaroussi, « l'immigration met en œuvre, de manière collective et individuelle, une dynamique, une complexité, un mouvement tel que les différents acteurs vont être déstabilisés » (1993, p.49). En particulier, les caractéristiques spécifiques (les us et coutumes, les habitudes de vie, l'éducation parentale, etc.) des populations immigrantes jouent un rôle important dans l'apprentissage et l'adaptation sociale des enfants qui présentent souvent une trajectoire de développement en dehors des normes (Benoît et *al.*, 2008, p.314), de telle sorte qu'il peut y avoir des désaccords en ce qui concerne la façon d'éduquer l'enfant/élève en milieu scolaire québécois.

C'est notamment le cas de la question des méthodes éducatives parentales qui demeurent un sujet délicat dans le discours des participants. Ainsi, trois participantes évoquent des situations de violence physique chez des enfants d'appartenance culturelle différente. À ce sujet, elles relatent que selon la problématique, la prise en compte de la différence culturelle pourrait influencer les décisions prises lors des interventions. Une intervenante que nous avons rencontrée, mentionne plus globalement, que le personnel scolaire doit faire des adaptations à l'égard de la population immigrante, surtout pour les familles qui connaissent une immigration récente (moins de cinq ans). En effet, comme le soulignent Farmer et Labrie (2008, cité dans Robineau, 2010 p.26), les attentes de l'école ne sont pas toujours comprises ou adaptées à la réalité de ces familles immigrantes qui doivent composer avec de nouvelles normes sociales, notamment dans la façon de communiquer avec le personnel enseignant et administratif de l'école.

Certains participants évitent de faire une corrélation trop étroite entre l'appartenance culturelle de la population issue de l'immigration, les pratiques de socialisation et l'éducation des familles. Ainsi, Cynthia amène une nuance quant au fait que dans une même culture, les pratiques peuvent différer. En effet, comme le souligne Auger, la généralisation abusive risque de conduire l'intervenant en erreur : « ce n'est pas parce qu'on catégorise une personne comme membre d'un groupe que cette personne s'identifie à celui-ci ou qu'elle agira en fonction des idées préconçues concernant ce groupe » (2005, p.131). En outre, la catégorisation s'accompagne souvent d'un biais négatif envers les membres de l'exogroupe (« eux »), pouvant soutenir des jugements négatifs ou préjugés, sur la culture de l'autre (Auger, 2005). Ceci se rapporte à deux concepts de notre cadre théorique, selon lesquels l'intervenant a tendance à croire que le comportement des autres peut être prévu à partir d'idées préconçues (Bourque, 2000). Par ailleurs, une façon positive de nuancer la vision à l'égard des familles issues de l'immigration et leurs pratiques, revient à ce que Vatz-Laaroussi décrit comme étant une « multitude d'être familiale » (1993, p.52). Dans cette perspective, il s'agit que l'école prenne en compte la réalité des familles et leur point de vue pour une meilleure structuration du développement de l'enfant-élève (Kanouté, 2006; Kanouté et Llevot-Calvet, 2008). En effet, Vatz-Laaroussi (1993) mentionne qu'il peut y avoir plusieurs stratégies familiales, et qu'il n'y a pas une façon de distribuer les rôles et fonctions dans le groupe familial : il y a une multitude de négociations, de compromis, d'organisations qui gèrent la vie de chacun au quotidien. Cette pluralité n'est toutefois pas toujours envisagée par les intervenants rencontrés dans le cadre de notre recherche.

Ce constat nous amène à nous pencher sur les obstacles à la communication en contexte interculturel.

5.1.2 Obstacles à la communication en contexte interculturel

Le rapport à la diversité culturelle nous amène à aborder les obstacles à la communication qui peuvent être présents en contexte interculturel. La communication implique deux personnes (émetteur, celui qui donne le message et le récepteur étant celui qui reçoit le message) ayant des besoins et une histoire propres et, un message qui doit être encodé et décodé correctement pour qu'il y ait compréhension mutuelle (Auger, 2005). Or, dans un contexte interculturel, l'émetteur et le récepteur sont porteurs de cultures différentes.

Pour comprendre ce qui nuit à la communication, on doit considérer les éléments « cachés » de la culture, par opposition à ses éléments « visibles ». Ces éléments comportent des attitudes, des croyances et des valeurs (Singer, 1987 cité dans Auger 2005, p.129).

L'exemple donné par Véronique peut être examiné à partir de ce cadre d'analyse. Dans cette situation, le père qui a refusé de lui serrer la main a transposé son intention sous forme de signes, et de codes non-verbaux. Au cours du décodage par Véronique, elle donne un sens à ce qu'elle perçoit en utilisant son propre répertoire de signes et de significations (Auger, 2005). À cet effet, la communication non-verbale peut représenter un obstacle à la compréhension mutuelle, dans la mesure où un regard, un signe de la main peuvent signifier des choses diamétralement différentes et opposées selon la culture, tantôt salutations, tantôt insulte (Auger, 2005, p.144). Or, fait intéressant soulevé par cette même auteure, ce n'est pas tant la différence culturelle en soi qui devient un obstacle à la communication, mais les réactions qu'elles suscitent chez l'interlocuteur: « *Tu vois, moi j'avais pas envisagé que le père ne voulait pas me serrer la main...Fais que ça avait créé des petites frictions* ». La situation rapportée par Véronique illustre de manière très concrète le processus décrit dans l'analyse fine de Auger (2005).

Par ailleurs, trois participantes évoquent la question de la langue comme pouvant être un obstacle à la communication en contexte interculturel. Tout d'abord, il y a le fait que le français ne constitue pas la langue première pour la population immigrante. Debora nous donne un exemple en parlant de parents qui ne parlent pas français : « *Nous en plus ils ne parlent pas la langue; il faut des interprètes* ». Cet obstacle à la communication correspond à des difficultés de communication qui sont liées à l'absence d'interprètes ou à l'analphabétisme des parents (Warner, 1999 ; Pena, 2000, cités dans Benoit et *al.*, 2012, p.314). En outre, dans une étude menée par Mc Andrew, les résultats démontrent que :

Dans les écoles francophones de Montréal, étant donné la concentration de l'immigration et l'exode des natifs vers les banlieues et l'école privée, les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle représentent 46 % de la clientèle scolaire (dont 7 % d'anglophones, la plupart de première ou de deuxième génération) et les élèves de l'immigration, 51 % (2011, p.7).

Par ailleurs, Claude et Julie notent l'incompréhension de certaines expressions résultant d'une mauvaise interprétation chez celle-ci; « *La compréhension de nos règles, des fois c'est différent* » (Claude). Ainsi, nos observations corroborent le constat effectué par Auger : « même si l'utilisation du même langage peut faciliter la communication, elle ne garantit pas pour autant une communication efficace » (2005, p.144).

5.2 Les leviers de l'intervention interculturelle

Dans ce second point, nous nous attardons aux éléments qui favorisent une bonne communication, selon les participants. À la suite des résultats, nous avons catégorisé

ces leviers en trois points : la compréhension mutuelle, les stratégies de négociation et médiation ainsi que la formation.

5.2.1 La compréhension mutuelle

Tout d'abord, selon Mujawamariya, en interculturel :

[...] les compétences sont axées, entre autres, sur le concept de l'éducation à la citoyenneté visant à développer des habiletés personnelles comme la sensibilité aux différences culturelles, la capacité de résoudre les problèmes, de vivre et de travailler dans des contextes sociaux diversifiés, la capacité de s'ouvrir à l'autre en le respectant et celle de débattre et d'apprendre à gérer les conflits (2002, p.139).

Dans cet ordre d'idées, des participants (n=2) nomment que l'interculturel implique une compréhension mutuelle entre les intervenants scolaires et la population issue de l'immigration. Cette visée de compréhension mutuelle est évoquée par les participants sous deux angles : la connaissance de la culture de l'autre et la transmission d'informations concernant la société et l'école québécoises. Par ailleurs, nous soulignons qu'il est intéressant qu'à la lumière de nos entrevues avec les participants, le dialogue n'ait pas été mentionné par ceux-ci comme source de la compréhension mutuelle.

Au moins quatre participants donnent une importance à la connaissance de repères culturels : « *Se renseigner sur leur milieu, sur leurs valeurs, sur comment ça fonctionnait* » (Mélanie). Cette connaissance fait référence au fait de se renseigner sur les caractéristiques des communautés culturelles, qui correspond aux trois principaux points suivants : connaître les pratiques culturelles, les trajectoires migratoires ainsi que les « modes de pensée » (valeurs et croyances), dans le but de s'adapter à la diversité culturelle. Par exemple, Julie mentionne que cet exercice permet d'identifier

le besoin qui sous-tend le problème tandis que Mélanie nomme que cette façon d'agir peut permettre de comprendre certains comportements des enfants. Or, ce type de démarche est considérée comme un piège par certains auteurs : « le courant de la connaissance des cultures possède de nombreux effets pervers » (Ouellet, 2002, cité dans Grégoire-Labrecque, 2015, p.54). En effet, nous notons ici une certaine contradiction par rapport au principe selon lequel il est difficile de généraliser certains (présumés) traits culturels collectifs à l'ensemble des membres d'une communauté. À cet égard, un auteur souligne ce fait de la façon suivante:

Mettre constamment l'accent sur l'appartenance aux identités collectives contribue à figer l'Autre dans une identité fixe. Décerner une « identité ethnique » à un élève ou lui accoler une étiquette culturelle dès le départ dans son parcours scolaire, affaiblit considérablement l'identification individuelle et personnelle au profit d'une identité plus essentialisée (Meintel, 2008, cité dans Grégoire-Labrecque, 2015, p. 49).

Dans cette même perspective, un autre auteur mentionne que :

L'intervention en interculturel met de l'avant une vision de l'altérité qui se décline en de nombreuses dimensions : âge, sexe, statut social, etc. À travers l'intervention interculturelle, la culture n'aurait donc pas préséance sur les autres variables et l'appartenance à de grands ensembles culturels ne serait pas suffisante pour comprendre les besoins, le vécu, l'expérience et la réalité des personnes immigrantes (Bélanger, 2000, cité dans Saulnier, 2011, p.132).

Toutefois, il n'en demeure pas moins que la question des préjugés a été soulevée par plus de la moitié des participants. En effet, il est nommé qu'en ne prenant pas en compte les différences culturelles et des difficultés qu'elles peuvent imposer, l'intervenant peut être exposé à des attitudes stéréotypées, comme le note Camilleri (1989), ce à quoi ce participant est sensible : « *J'essaie d'aller au-delà des préjugés pis de comprendre les personnes* » (Dominique). Pour corroborer ce fait, Auger mentionne que l'absence de la prise en compte de la différence culturelle peut conduire à ce que l'intervenant utilise son propre système de référence pour tenter de

comprendre le comportement de l'autre (2005, p.145), et ce, à partir de considérations ethnocentristes. En effet, connaître la population immigrante et ses attentes semblent constituer une étape initiale et nécessaire pour pouvoir élaborer des stratégies efficaces (Robineau, 2010, p.34). Néanmoins, nous remarquons que les questions interculturelles sont beaucoup plus complexes, et que nous ne pouvons toutefois pas prédire les conduites ou le mode de pensée d'un groupe culturel, à défaut d'avoir de l'information provenant de formations ou des sujets eux-mêmes (Grégoire-Labrecque, 2015, p.54).

Le mouvement visant à se rapprocher de l'autre, pour mieux comprendre son système de référence, est complété par la volonté de partager le sien. Nous constatons qu'au moins trois participantes parlent de renseigner la population issue de l'immigration. En fait, elles font référence au fait de donner des informations sur les lois québécoises et canadiennes ainsi que sur le système d'éducation québécois. Selon Farmer (2008, cité par Robineau, 2010, p.27), cette façon d'agir est adéquate, puisque la mauvaise connaissance du système scolaire (des parents immigrants) peut complexifier le rapport entre l'école et la famille. En outre, une participante parle du « devoir » de renseigner la population issue de l'immigration, car l'école ne peut tenir pour acquis que les parents et les élèves connaissent comment s'articule le système éducatif du Canada ou dans la province, qu'ils connaissent les lieux d'intervention et comprennent les responsabilités respectives des commissions, conseils et établissements scolaires (Adena et *al.*, 2008, p.11). Ainsi, plusieurs participants se donnent une responsabilité quant au fait d'informer les familles immigrantes sur la législation québécoise. Ceci peut être rapporté à la « responsabilité partagée » que décrit Auger (2005) et qui consiste à la recherche d'équilibre entre les droits et attentes légitimes des immigrants et ceux de la société d'accueil, et leurs parts d'obligation. Autrement dit, leur intégration dépend à la fois de leurs efforts et de l'ouverture de leurs nouveaux concitoyens à leur égard.

5.2.2 Les stratégies de négociation et de médiation

Les résultats nous ont permis d'exposer certaines stratégies d'intervention mises en œuvre par les participants. À cet effet, nous discuterons des stratégies de négociation et de médiation qui ont été observées précédemment.

Cette section répond avec justesse à la troisième question de recherche, et qui est de savoir les objectifs visés et qui sous-tendent les stratégies utilisées par les acteurs en contexte interculturel. Tout d'abord, Six définit la négociation comme « un processus qui permet à deux ou plusieurs parties en présence dont les intérêts s'opposent de trouver un accord à travers des entretiens directs entre les représentants de ces parties » (1990, cité dans Chouinard et *al.*, 2009, p.33). Sans évoquer précisément qu'ils utilisent la stratégie de négociation dans leurs interventions, nous comprenons que par leur rôle et fonction, tous y ont recours. Étant utilisée dans différentes circonstances, la négociation s'effectuerait auprès des élèves, des parents, mais également auprès des collègues de travail. Selon le discours des participants, la négociation consisterait à cerner un terrain d'entente dans le but d'arriver à une solution commune, pour une situation conflictuelle. Ainsi, la négociation vise à opérer une jonction entre les attentes et les exigences de l'école ainsi que la réalité et les besoins de la population immigrante. Par conséquent, cette volonté d'arriver à une entente commune de situations d'interculturalité constitue un objectif qui sous-tend les stratégies d'intervention des intervenants scolaires.

La négociation est une stratégie qui repose, entre autres aspects, sur ce que Vatz-Laaroussi (1993) qualifie de stratégie d'éducation et de sensibilisation. Aux dires de deux intervenantes, leur travail consiste à servir de médiatrices entre l'école et la famille. Une autre mentionne qu'il lui arrive de devoir expliquer aux enseignants le contexte de la famille d'un élève afin de les sensibiliser dans leurs interventions. Cette sensibilisation va permettre aux intervenants de l'école d'avoir un meilleur

portrait de la situation familiale de l'élève, et de s'ajuster en conséquence. Nous voyons bien ici que la démarche de sensibilisation constitue un autre objectif qui sous-tend les stratégies d'action utilisées par des intervenantes. Par ailleurs, une intervenante donne comme exemple qu'elle a déjà dû raconter le parcours migratoire d'une famille et de leur situation actuelle pour expliquer à des collègues à l'école les raisons pour lesquelles l'élève n'était pas en mesure de répondre aux exigences de ces derniers. La conseillère pédagogique mentionne également qu'il lui est déjà arrivé de parler du contexte de certaines familles afin de sensibiliser ses collègues à leur réalité. L'objectif de sensibiliser peut ici être rattaché à la visée plus large de l'établissement d'une relation de confiance avec la population issue de l'immigration.

Au-delà de cette activité de sensibilisation, nous repérons que les participants mettent en œuvre une stratégie de médiation. Celle-ci semble être une façon de mettre les personnes en interaction dans une position d'apprentissage et de recherche de solutions. Ceci permet de mettre à distance une approche de type culturaliste, repérable dans le discours de plusieurs participants lorsqu'ils ont recours à des raisonnements en termes de catégories uniformes : les « Arabes », les « Latinos », les « Haïtiens ». Comme nous l'avons vu dans la présentation des résultats, la médiation permet d'aller au-delà de ces conceptions de l'autre, en amenant les intervenants scolaires à une connaissance, non de la "culture" de telle ou telle communauté, mais des familles appartenant à un groupe culturel et ayant des stratégies familiales qui leurs sont propres. Dans cette perspective, les pratiques de médiation culturelle visent à établir la communication et à harmoniser les relations entre les individus porteurs de cultures diverses (Bochner, 1981).

À la suite des exemples relatés par les participants, nous observons que la médiation est principalement utilisée dans un contexte où il y a présence d'un malentendu, visant ainsi à régler les situations d'incompréhension. Idéalement, la médiation favorise la création d'espaces de dialogue, de confiance mutuelle et de collaboration

réci-proque entre la population issue de l'immigration et les intervenants scolaires. En effet, bien qu'elle ne vise pas prioritairement la résolution de conflits, la médiation contribue à les résoudre (Guilbert, 2004, p.19). Selon ce même auteur, il s'agit de créer des espaces dialogiques permettant d'expé-rimenter différentes solutions qui mèneront à des actions concrètes et favoriseront l'insertion du nouvel arrivant dans la communauté d'accueil. Néanmoins, le fait de se limiter qu'à l'usage instrumental de la médiation ne permet pas d'atteindre toutes les potentialités de celle-ci.

5.2.3 La formation

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous nous demandions si les intervenants sont préparés à faire face à la réalité multiculturelle du milieu scolaire montréalais. En abordant cette interrogation dans les entrevues, nous avons constaté que les participants estiment que la formation (qu'elle soit initiale ou continue) est utile pour gérer différentes situations où l'aspect interculturel est en jeu.

Lorsque nous avons demandé aux participants si leur formation académique les a préparés à travailler dans un contexte interculturel en milieu scolaire, un seul participant a répondu positivement. En fait, les sept autres participants relatent que leur formation universitaire n'a pas permis d'aborder la question interculturelle, *stricto sensu*. En effet, les deux enseignantes de l'échantillon mentionnent ne pas avoir reçu de cours à ce sujet pendant leur formation. Dans le même ordre d'idées, nous avons soulevé les propos de la conseillère pédagogique qui mentionne qu'il ne semble pas y avoir de cours pour préparer les enseignants à travailler en contexte interculturel. Or, plusieurs chercheurs recommandent entre autres qu'une formation spécialisée soit plus systématiquement intégrée aux programmes destinés à former les futurs enseignants. Cette idée est appuyée par Kanouté et Llevot Calvet (2008) qui énoncent que la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le milieu scolaire

ne saurait être effective sans sa prise en charge efficace par les *curricula* de formation initiale des enseignants (p.173). Même lorsque des cours sur l'interculturalité ont été suivis par les enseignants, il est possible que les contenus soient faiblement intégrés, comme le souligne Mc Andrew :

Les compétences en matière interculturelle ne seraient pas toujours relayées lors des stages, entre autres lorsque le maître d'accueil a une vision plus traditionnelle ou plus assimilationniste du rôle de l'école (2011, p.16).

Au-delà des enseignants, ces éléments peuvent être valables pour les autres acteurs du milieu scolaire. Ceci contribuerait à expliquer pourquoi un déficit au niveau de la formation initiale est énoncé par la grande majorité des participants.

Nos résultats ont montré que tous les participants (n=8) sont favorables à suivre une formation continue au sujet de l'interculturalité en milieu scolaire. En outre, nous remarquons que depuis qu'ils sont employés par la commission scolaire, moins de la moitié des participants ont reçu une formation professionnelle en matière d'interculturalité en lien avec leur domaine d'emploi. Globalement, les participants estiment que la formation professionnelle peut les amener à être plus ouverts d'esprit, à mieux savoir comment interagir avec certains groupes culturels, de façon générale, à être plus sensibles à certains aspects culturels, et à avoir un meilleur jugement dans les interventions.

Selon plusieurs auteurs (Ouellet, 1991; Denoux, 2004; Mc Andrew et *al.*, 2010), la façon la plus bénéfique d'acquérir des connaissances en matière d'interculturalité et de développer des compétences passe par la formation. Ainsi, ce levier de l'intervention semble être sous-utilisé en milieu scolaire, surtout que les participants trouvent cette démarche stimulante, et qu'ils verbalisent vouloir être formés. Ouellet met de l'avant que « la formation permet de développer certaines compétences, dont celle de recueillir des données ethnographiques sur les élèves, sur leur famille et leur

milieu socioculturel, pour les interpréter et pour les appliquer à l'élaboration de stratégies de collaboration famille-école » (2000, p.392). Enfin, Mc Andrew estime que « le système scolaire québécois est relativement bien placé pour répondre aux défis qui subsistent, tant à cause des grands encadrements mis de l'avant par le gouvernement que par l'expertise développée par nombre d'acteurs terrain » (2011, p.23). Les savoirs expérientiels mis de l'avant par les participants leur ont en effet permis de développer une certaine expertise à l'égard des questions interculturelles.

5.3 Prise en charge de l'interculturel au niveau organisationnel

Aujourd'hui, les situations d'interculturalité demandent une gestion des incompréhensions qui peuvent survenir au sein des institutions scolaires. Dans cette perspective, six participants souhaitent favoriser la promotion de la présence de la diversité culturelle dans leur milieu de travail, en vue « *d'aller chercher la richesse des cultures, ça va nouer des liens tsé pis ça va faire baisser la méfiance* » (Debora). Nous nous sommes donc demandé ce que les directions d'école mettent en place, en vue d'appliquer les politiques interculturelles :

Ainsi, dans le cadre d'un sondage mené auprès de l'ensemble des directions d'école du Québec, plus de 25% ont déclaré avoir mis sur pied, de leur propre initiative, diverses interventions (Mc Andrew, 2011, p. 20).

Ainsi, Dominique, qui détient un mandat d'encadrement, nomme pour sa part que dans son milieu de travail, la prise en charge de l'interculturel se réalise seulement dans le cadre des modules de recherche. À cet égard, Ouellet et Pagé remarquent qu'« une véritable ouverture interculturelle suppose que l'école s'engage sur la voie d'une pédagogie différenciée où le déni est remplacé par la confirmation de la culture familiale de l'élève » (1991, p.261). Or, les deux enseignantes rencontrées ne font pas

référence à une pédagogie différenciée, et ceci n'est nommé par aucun autre participant.

Pour la plupart, les participants estiment qu'il n'y a que peu de moyens existants dans leur milieu de travail pour prendre en charge le phénomène interculturel. En revanche, plusieurs participants ont été en mesure de nous énumérer quelques leviers existants dans une visée d'intégration de la population diversifiée culturellement en milieu scolaire. De façon générale, les participants suggèrent l'implication des organismes communautaires. En effet, certains de ces organismes et projets vont aussi servir de lien entre les familles et l'école, en particulier par la circulation d'informations ou en invitant les parents à participer à des rencontres communes, comme le suggèrent Vatz-Laaroussi et Kanouté (2013). Cette façon d'agir contribue à la reconnaissance et au développement de compétences interculturelles dans les familles, chez les jeunes et dans le milieu scolaire » (Vatz-Laaroussi et Kanouté, 2013, p.3).

Il a également été suggéré de faire des activités culturelles. À cet égard, un participant parle de faire des conférences pour laisser une voix aux parents issus de l'immigration. Différents auteurs sont en accord avec cette suggestion en insistant sur l'importance de créer des liens entre les familles et l'école et dans certains cas, lorsque c'était possible, de faire entrer concrètement les familles à l'école (Vatz-Laaroussi et Kanouté, 2013). Cette recherche de collaboration pourrait réduire la distance qu'établissent certains parents avec l'école. En effet, Kanouté cite des auteurs qui mentionnent que ce serait une façon utile pour ne pas se laisser «engloutir» par l'école et conserver un droit de regard sur l'éducation de leur enfant :

Cette distance est notée dans les milieux où les parents interprètent les initiatives de l'école comme ayant un objectif de faire d'eux de « bons parents », de les « professionnaliser » en dévalorisant les savoirs familiaux (2006, p.23).

Par ailleurs, un levier intéressant pour la prise en charge est la représentativité de la pluralité culturelle parmi les intervenants. Sachant que c'est également une recommandation par la *Politique d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998, le constat qu'il existe une sous-représentation de minorités visibles et ethnoculturelles au sein du personnel enseignant, que ce soit en milieu minoritaire ou majoritaire, a été fait il y a déjà plusieurs années (Gosh, 1991, cité dans Gérin-Lajoie et Demers, 2003, p.208).

La mise en place d'une personne ressource pour faire le pont entre l'école et la famille est un levier intéressant, selon un participant. Pour reprendre l'exemple de Véronique (enseignante), cette personne-ressource, qui travaillait autrefois à son école servait de référence pour le personnel en termes d'écoute et en jouant un rôle de médiateur, « *ils allaient la voir, pis elle fait les appels pour parler avec cette famille-là où elle se déplacer dans la famille* ». Ayant plusieurs appellations applicables à ce type de travail (intervenants communautaires scolaires, agents de milieu ou agents de liaison), il s'agirait d'un « travail sur le lien social » aux contours flous et réalisé dans un contexte relativement imprévisible (Bilodeau et *al.*, 2009, cité dans Audet et Potvin, 2013, p.23). Cette pratique à caractère essentiellement social se situe aux frontières des professions de travailleurs sociaux, psychoéducateurs, et autres (Ibid., 2013, p.23). Par ailleurs, certaines recherches démontrent la pertinence à recevoir un tel service à l'école :

La première recommandation émanant de ce bilan souligne la nécessité de maintenir un service d'agents facilitant l'intégration des élèves des communautés culturelles et de leurs parents dans le système scolaire (Mc Andrew et Hardy, 1992 : 45). Leur présence est reconnue comme nécessaire dans les écoles » (Ibid., 2013, p.12).

En somme, nous avons vu dans ce chapitre que malgré la documentation actuelle sur le phénomène interculturel *lato sensu*, cette réalité pose encore un nombre de questionnements, à savoir comment gérer les situations d'interculturalité en milieu scolaire :

De par son rôle d'institution charnière entre les familles immigrantes et la société québécoise, l'école se trouve au cœur du débat actuel sur les accommodements raisonnables et est particulièrement confrontée à la très complexe et délicate gestion de la diversité culturelle (Benoit et *al.*, 2008, p.330).

En effet, le type de relation qu'il y a entre les parents et les intervenants de l'école, ainsi que les obstacles à la communication identifiés précédemment, peuvent complexifier les interventions, voire teinter la façon dont les intervenants vont appréhender leur approche à l'égard de la population issue de l'immigration; les préjugés qui entourent la question des méthodes éducatives en est un exemple. Malgré tout, nous remarquons, au travers de l'analyse du discours des participants, que la perception qu'ils ont à l'égard de la diversité culturelle à l'école demeure somme toute positive. Par rapport à notre seconde question de recherche, qui cherchait à connaître le cadre de référence ainsi que les stratégies d'action vis-à-vis les situations d'interculturalité rencontrées dans le cadre du travail des participants, nous constatons que le dialogue en vue de la compréhension mutuelle, la négociation et la médiation sont des stratégies mises en œuvre par la majorité des participants dans leur travail au quotidien. Ces stratégies d'action énumérées par les intervenants, viennent expliquer les objectifs qui les sous-tendent : il s'agit de sensibiliser et d'informer les collègues de travail sur les différences culturelles présentes au sein de la population diversifiée culturellement, mais aussi de procéder à cette même démarche auprès de la population immigrante par rapport au pays d'accueil. Le but général poursuivi est alors de trouver des solutions à des situations

d'incompréhension vécues autant par les intervenants que la population issue de l'immigration, pour arriver à une entente.

Enfin, la formation continue suscite de l'intérêt chez tous les participants dans le but d'adjoindre les connaissances acquises et expérientielles, aux connaissances théoriques documentées dans la littérature. Enfin, les différents moyens de prise en charge de l'interculturel par l'organisation scolaire démontrent que la diversité culturelle pose encore des défis et demande une réflexion sur la manière de composer avec l'interculturalité en milieu scolaire.

À la lumière de la discussion des résultats, nous retenons que les objectifs visés par les stratégies mises en œuvre sont, entre autres, d'établir une relation de confiance avec la population issue de l'immigration et de reconnaître qu'il peut y avoir des différences culturelles (en termes de socialisation et d'éducation) dans un même groupe culturel. En outre, à la suite des entrevues, nous remarquons chez la majorité des participants, un désir de connaître davantage les pratiques culturelles de la population immigrante dans un objectif d'une meilleure compréhension mutuelle devant tenir compte des différences de chacun.

CONCLUSION

Le but de cette recherche était d'analyser la place accordée au phénomène interculturel en milieu scolaire : Comment les acteurs scolaires se positionnent-ils face aux questions interculturelles? Comment perçoivent-ils les enjeux interculturels et le rôle qu'ils ont à jouer par rapport à ceux-ci? Quels sont leurs cadres de référence ainsi que leurs stratégies d'action vis-à-vis des situations d'interculturalité rencontrées dans le cadre de leur travail ? Quels sont les objectifs visés et qui sous-tendent les stratégies utilisées par les acteurs en contexte interculturel?

Dans le but de répondre à ces questions, une recension des écrits sur la question de l'interculturalité a tout d'abord été réalisée. En effet, notre premier chapitre abordait la problématique qui comprenait une vue d'ensemble sur le phénomène interculturel au Québec et au Canada, en abordant entre autres les enjeux interculturels dans les institutions scolaires, et en décrivant les politiques interculturelles du Ministère de l'Éducation. Nous avons également présenté les politiques interculturelles des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal. À la lumière de notre recension, nous constatons que la littérature au sujet de l'interculturel est abondante et, par conséquent, fait état de l'ampleur de cette réalité dans notre société. Ainsi, les enjeux interculturels en milieu scolaire sont bien présents et peuvent avoir des incidences sur le type de relation entre les acteurs scolaires, les élèves et leurs parents.

Le deuxième chapitre a présenté le cadre conceptuel pour mener la recherche. Nous avons commencé par décrire les principes de l'interactionnisme symbolique, ceux-ci

devant servir de socle à l'analyse subséquente. Ce courant de pensée permet de préciser le sens donné aux éléments qui constituent notre cadre conceptuel. Nous

avons ensuite abordé les obstacles dans la rencontre interculturelle. Cette partie a conduit à identifier quatre écueils pouvant être vécus par les intervenants scolaires en contexte d'interculturalité, à savoir : l'ethnocentrisme, les préjugés, les stéréotypes et le racisme.

Nous avons ensuite identifié deux postures à l'égard des populations issue de l'immigration : l'assimilation et l'intégration. Cette dernière posture peut être subdivisée selon le courant de l'interculturalisme et le courant du multiculturalisme, qui présentent des nuances dans la manière de se positionner face à l'intégration de la population issue de l'immigration.

Nous avons présenté au troisième chapitre notre méthodologie de recherche : population à l'étude, stratégies de recherche, modalité de recrutement, écoles ciblées et considérations éthiques, tout en identifiant les limites de notre étude. Grâce à notre guide d'entrevue, nous avons recueilli l'opinion de huit participants au sujet de l'interculturalité en milieu scolaire, puis procédé à une analyse thématique du verbatim des entrevues de recherche. Nous avons réalisé, à cette étape, que notre recherche qualitative exigeait une rigueur dans la démarche, afin d'asseoir solidement les conclusions tirées de la collecte de données.

Le quatrième chapitre a présenté les résultats obtenus grâce à l'analyse des entrevues réalisées. Ceux-ci amènent à constater que, les opinions sont diverses quant à la façon d'appréhender la diversité culturelle et de se positionner par rapport à la population issue de l'immigration. Nous réalisons également que les situations d'interculturalité peuvent affecter la relation entre la population issue de l'immigration et les participants, et que ceux-ci ont recours à différentes stratégies d'intervention pour être en mesure de composer avec cette réalité: connaître les familles et leur contexte culturel, renseigner la population issue de l'immigration, la capacité d'adaptation, la négociation et la médiation, ainsi que l'ouverture d'esprit. Enfin, nous avons soulevé

à la lumière des entrevues, que les politiques interculturelles scolaires sont méconnues pour l'ensemble des participants, et que malgré les enjeux identifiés par ceux-ci, il y a tout de même un intérêt pour une formation continue pour travailler dans un contexte interculturel en milieu scolaire.

Enfin, le dernier chapitre nous amène à mieux comprendre certains enjeux du rapport à la population issue de l'immigration des acteurs du milieu scolaire. En effet, ce chapitre a abordé les rapports interculturels entre les intervenants et la population issue de l'immigration, les leviers de l'intervention interculturelle ainsi que la prise en charge de l'interculturel par l'organisation scolaire. À cet égard, nous avons dégagé trois positionnements dans la façon d'intervenir auprès de la population issue de l'immigration. Ceci nous a amené à souligner que la prise en compte de l'Autre culturellement différent peut facilement conduire l'intervenant à une conception généralisante de la « culture », en attribuant des caractéristiques qui ne tiennent pas compte des particularités des familles appartenant à cette même « culture ». À cet effet, des comportements de nature stéréotypée et teintée de préjugés peuvent engendrer des interventions qui, finalement, ne tiennent pas compte des besoins des familles. Néanmoins, des leviers à la communication sont présentés, car nous réalisons que les questions interculturelles sont complexes et que les conduites des familles issues de l'immigration ne sont pas plus prévisibles que celles issues du pays d'accueil. Enfin, nous avons terminé ce chapitre en abordant la prise en charge de l'interculturel par l'organisation scolaire. Voici les principaux constats que nous avons dégagés selon les participants :

- Étant donné la complexité que les situations d'interculturalité posent, la compréhension mutuelle et les stratégies de négociation et de médiation apparaissent comme des types d'intervention à privilégier. Dans cette perspective, nous concluons que la médiation ne doit pas uniquement être

utilisée lors de malentendus, mais en tout temps pour permettre un espace dialogique entre l'intervenant et son interlocuteur culturellement différent ;

- Afin de favoriser le développement des connaissances, des habiletés et des compétences en contexte interculturel, la formation suscite un intérêt chez les participants. Or, les efforts développés pour la formation des acteurs du milieu scolaire pourraient être plus soutenus ;
- Au-delà des visions politiques quant à la façon d'appréhender la population immigrante, les établissements scolaires dans leur organisation ont un rôle majeur à jouer quant à la promotion de la diversité des communautés culturelles ainsi qu'à l'application des principes portés par les politiques interculturelles gouvernementales et scolaires.

Nous avons constaté que la diversité culturelle est perçue positivement, de manière générale, et que ce n'est que lorsque nous abordons les pratiques d'intervention des participants, que nous avons noté des différences dans la façon de gérer cette diversité culturelle. Or, nous remarquons qu'il y a une tendance chez certains participants à avoir une conception qui est plutôt globalisante de la « culture », ce qui peut conduire à des stéréotypes ou préjugés, et par conséquent, à une image erronée des personnes issues de l'immigration (Grégoire-Labrecque, 2015).

Enfin, les ressources externes ou faisant partie intégrante de l'organisation scolaire sont bien perçues par les participants et sont sollicitées, pour établir un rapprochement interculturel avec les enfants et leurs parents.

Piste d'intervention et de recherche

En regard à l'étude réalisée dans ce mémoire, nous avons dégagé quelques pistes d'intervention et de recherches qui concernent les acteurs et l'organisation scolaire :

1. Élargir les perspectives d'intervention quant à la façon d'appréhender la diversité culturelle, afin de s'éloigner d'une approche de type culturaliste et utiliser une approche davantage centrée sur les besoins familiaux, en considérant les réalités qui leur sont propres;
2. Aménager des espaces dialogiques entre intervenants et les familles pour permettre l'échange entre collègues de travail sur les enjeux sous-jacents à l'intervention (Cohen-Emerique, 2011). Il est question ici de profiter de la diversité culturelle au sein du personnel scolaire pour s'informer, remettre en question et comprendre certaines situations d'interculturalité que questionne l'intervenant à l'égard de l'Autre, culturellement différent;
3. Renforcer la collaboration avec les familles immigrantes en aménageant aussi des espaces dialogiques entre celles-ci et les intervenants scolaires, et en utilisant les ressources d'aide mises à la disposition des intervenants;
4. Promouvoir la présence des communautés culturelles qui fréquentent les établissements scolaires, notamment à travers des ateliers, conférences ainsi que des activités de sensibilisation;
5. Instaurer des formations propres au contexte scolaire pour tout le personnel scolaire, adapté à leur domaine d'emploi.

En ce qui concerne les recherches futures, il serait intéressant d'élargir l'échantillon en donnant la parole aux élèves ainsi qu'à leurs parents. Nous avons vu dans notre

recherche que les relations écoles/familles présentent des défis, et nous considérons opportun de recueillir les opinions de la population immigrante pour mieux connaître comment ils vivent leur rapport avec la société d'accueil en contexte scolaire. Pour l'avancement des connaissances, il serait aussi pertinent d'élargir la recherche en établissant des comparaisons avec les commissions scolaires d'autres régions de la province, sachant que la diversité culturelle se fait également sentir à l'extérieur de la métropole. D'autres recherches ultérieures pourraient être faites sur la question de médiation en interculturalité comme méthode d'intervention à l'école. Ces recherches pourraient s'avérer pertinentes dans la mesure où elles exploreraient les façons d'y avoir recours, ainsi que le contexte dans lequel elles se réaliseraient dans les milieux scolaires différenciés (par qui, comment et pourquoi?). Enfin, ces recherches permettraient d'appuyer l'utilisation de la médiation dans l'intervention auprès des élèves et leurs parents issus de l'immigration, celle-ci présentant l'intérêt d'être une stratégie pratique et rapprochée des interventions quotidiennes des acteurs scolaires.

APPENDICE A

Formulaire de consentement

La prise en compte de l'interculturel en milieu scolaire : regards, enjeux et stratégies

Shyrlène Mascary
Maîtrise en Travail social
mascary.shyrlene@courrier.uqam.ca
514 625-7336

But général du projet et direction

Vous êtes cordialement invité à participer à mon projet de recherche qui a pour but de connaître la place qu'occupe le phénomène interculturel dans l'organisation scolaire. Cette recherche vise à analyser la perception des participants en regard à l'importance et les impacts que portent les situations d'interculturalité sur leurs interventions. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire en Travail social, sous la direction de Audrey Gonin, professeure du département de la Faculté des Sciences humaines. Elle peut être rejointe au (514) 987-3000 poste 1563, ou par courriel à l'adresse suivante : gonin.audrey@uqam.ca.

Procédures ou tâches demandées au participant

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire votre opinion par rapport aux situations d'interculturalité en milieu scolaire, en mettant en relief vos expériences personnelles et professionnelles. De plus, il vous sera demandé de décrire vos perceptions quant aux lois et politiques interculturelles existantes, de même que pour les moyens utilisés par l'organisation scolaire pour aider les intervenants à travailler dans un tel contexte. L'entrevue sera enregistrée numériquement et sera d'une durée maximale d'une heure. Le lieu et l'heure de l'entrevue sera à convenir entre vous, participant et moi qui suis chargée du projet .

Soyez rassurés que la transcription du verbatim ne permettra pas de vous identifier, puisque votre nom sera remplacé par un code alpha numérique.

Avantages et risques

Certes, votre participation à la recherche contribuera à l'avancement des connaissances au sujet de l'interculturalité en milieu scolaire. Aussi, votre contribution permettra de comprendre la vision qu'adoptent les intervenants scolaires par rapport au sujet de recherche. Votre participation au projet de recherche n'engendre pas d'inconfort majeur. Toutefois, par le fait que le sujet de recherche fait appel à votre expérience professionnelle et personnelle, cela pourrait susciter des émotions chez le participant. Si tel est le cas, vous demeurez dans la possibilité de ne pas répondre à une question que vous jugez embarrassante, et ce, sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide vous sera proposée si vous nécessitez le besoin de parler de votre situation. Il me revient de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue à l'entrevue si j'estime que votre bien-être est menacé.

Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et sa directrice de recherche, Audrey Gonin, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 1 an après les dernières publications.

Participation volontaire

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre

accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche qui est dans le cadre d'un mémoire, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Compensation financière

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

Des questions sur le projet de recherche et sur vos droits

Vous pouvez contacter la personne responsable du projet pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la direction de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que personne participant à la recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordonnatrice du CERPÉ, Anick Bergeron, au 514 987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante : bergeron.anick@uqam.ca.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma

participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la personne responsable du projet.

Je souhaite être informée, informé des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :

____ oui ____ non

Nom, en lettres moulées, et coordonnées

Signature de la participante, du participant :

Date : _____

Personne responsable du projet

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à la personne participante et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la personne responsable :

Date : _____

APPENDICE B

Invitation à un projet de recherche sur l'interculturalité en milieu scolaire

Monsieur, Madame,

Je me nomme Shyrlene Mascary, et je suis étudiante à la Maîtrise en travail social à UQAM. J'ai l'honneur de vous inviter à participer à un projet de recherche au sujet de l'interculturalité en milieu scolaire. En vous basant sur votre expérience, il s'agit plus précisément de parler de vos pratiques professionnelles en contexte pluriethnique. Se voulant être une contribution aux connaissances du domaine des sciences humaines, votre participation à cette recherche est essentielle à la réalisation de ce projet de recherche. Elle donne par ailleurs l'occasion de faire un retour réflexif sur les pratiques professionnelles en matière d'interculturalité en milieu scolaire. Ainsi, cette recherche aura comme participants des professionnels occupant différents postes, notamment en direction, en enseignement, en psychoéducation, en éducation spécialisée, en travail social et en conseil pédagogique.

Votre implication consistera à donner votre opinion au sujet de l'interculturalité en milieu scolaire, par l'entremise d'une entrevue individuelle qui aura une durée d'une heure environ. Votre identification sera anonyme et le contenu de l'entrevue demeurera également confidentiel. La date et le lieu où se déroulera l'entrevue seront à convenir conjointement.

C'est avec un grand plaisir que je vous accueillerai lors de votre participation à mon projet de recherche.

Si vous êtes intéressés à participer à la recherche, veuillez me contacter par courriel à l'adresse suivante :

shyrlene-mascary@cspi.qc.ca

Veuillez recevoir mes salutations cordiales et mes remerciements,

Shyrlène Mascary

APPENDICE C
Guide d'entrevue 1

(TES, enseignant, psychoéducateur)

Profil du participant, de la participante

Nom complet du participant, de la participante

Pour quelle commission scolaire travaillez-vous?

Quelle est votre fonction?

Depuis combien de temps travaillez-vous en milieu scolaire?

Depuis quand avez-vous terminé votre formation académique vous permettant de travailler dans le domaine scolaire?

Vision adoptée par les professionnels à l'égard de populations issues de l'immigration
Qu'entendez-vous par le terme «interculturalité»?

Y a-t-il présence d'une diversité culturelle dans votre milieu de travail?

Quels sont les enjeux que vous identifiez au fait de travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire?

Aimez-vous travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire? Expliquez pourquoi.

Est-ce que la diversité culturelle des élèves a un impact sur votre façon de travailler?
Jugez-vous nécessaire de tenir compte de la culture de l'autre dans les interventions?
Pourquoi. Donnez un exemple.

Est-ce que vos interventions diffèrent selon l'origine culturelle de l'élève. Expliquez.
Comment diffèrent-elles?

Selon vous, qu'est-ce qui est important de considérer lors d'une rencontre interculturelle? Avez-vous rencontré de difficultés liées à une situation d'interculturalité ? Pourriez-vous me parler de cette ou de ces situations?

Est-ce que vous vous sentez outillé en matière d'intervention interculturelle?
Expliquer. Donnez des exemples

L'école et l'interculturalité

Est-ce que votre milieu de travail a mis des moyens en place pour aider les intervenants à travailler dans un milieu pluriethnique en contexte scolaire. Si oui, qu'est-ce que son milieu de travail a mis en place. Si non, comment expliquer ce fait
Êtes-vous au courant de la loi sur le multiculturalisme canadien? Si oui, nommez la loi et en quoi elle consiste?

Êtes-vous au courant qu'il y a une politique interculturelle québécoise et gouvernementale en lien avec le milieu scolaire? Si oui, quelles sont vos connaissances à ce sujet, si non, comment expliquer ce fait?

Êtes-vous au courant que la commission scolaire pour laquelle vous travaillez a une politique interculturelle? Si oui, quelles sont vos connaissances à ce sujet, si non, comment expliquer ce fait?

Considérez-vous qu'il soit important d'avoir une politique interculturelle pour le milieu scolaire? Pourquoi est-ce important d'avoir ou pas une politique interculturelle pour le milieu scolaire?

Considérez-vous que l'institution pour laquelle vous travaillez accorde de l'importance à la réalité pluriethnique dans son établissement? En vous basant sur votre expérience, qu'est-ce qui vous amène à penser cela? Donnez des exemples

La préparation des professionnels à travailler en situation d'interculturalité en milieu scolaire

Considérez-vous que votre formation académique vous a permis ou préparé à travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire? Expliquez.

Depuis votre embauche à la Commission scolaire, avez-vous participé à une ou plusieurs formations qui traitent de l'interculturalité en milieu scolaire?

Est-ce que votre milieu de travail offre une ou des formations qui traitent de l'interculturalité en milieu scolaire?

D'après vous, serait-ce utile que l'école exige que les intervenants scolaires œuvrant dans un tel milieu aient une formation en matière d'interculturalité? Expliquez pourquoi.

Avez-vous un intérêt à participer à des formations qui traitent de l'interculturalité en milieu scolaire? Pouvez-vous m'expliquer pourquoi?

Considérez-vous qu'il est nécessaire de mettre des moyens supplémentaires en place pour aider les professionnels œuvrant dans une école à travailler avec une clientèle pluriethnique? Donnez des exemples de moyens et justifiez en quoi ces moyens seraient nécessaires.

Il y-a-t-il des avantages et/ou des inconvénients à travailler dans un milieu pluriethnique en milieu scolaire? Quels sont-ils? En quoi est-ce des avantages/inconvénients?

Autres

Le participant, la participante a-t-il autres choses à ajouter

Guide d'entrevue 2

(Direction)

Profil du participant, de la participante

Nom complet du participant, de la participante

Pour quelle commission scolaire travaillez-vous?

Quelle est votre fonction?

Depuis combien de temps travaillez-vous en milieu scolaire?

Depuis quand avez-vous terminé votre formation académique vous permettant de travailler dans le domaine scolaire?

Vision adoptée par les professionnels à l'égard de populations issues de l'immigration
Qu'entendez-vous par le terme «interculturalité»?

Y a-t-il présence d'une diversité culturelle dans votre milieu de travail

Quels sont les enjeux que vous identifiez au fait de travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire?

Aimez-vous travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire? Expliquez pourquoi.

Est-ce que la diversité culturelle des élèves a un impact sur votre façon de travailler?

Jugez-vous nécessaire de tenir compte de la culture de l'autre dans les interventions?

Pourquoi. Donnez un exemple.

Est-ce que l'approche de la direction diffère selon l'origine culturelle de la clientèle?

Expliquez. Donnez des exemples

Selon vous, qu'est-ce qui est important de considérer lors d'une rencontre interculturelle? Avez-vous rencontré de difficultés liées à une situation d'interculturalité? Pourriez-vous me parler de cette ou de ces situations?

Qu'est-ce qui serait important de considérer lors d'une rencontre interculturelle?

Vous sentez-vous outillé en matière d'intervention interculturelle? Expliquez. Donnez des exemples

L'école et l'interculturalité

En tant que direction, il y a-t-il des moyens qui ont été mis en place pour aider les intervenants à travailler dans un milieu pluriethnique en contexte scolaire. Si oui, qu'est-ce qui a été mis en place. Si non, comment expliquer ce fait?

Êtes-vous au courant de la loi sur le multiculturalisme canadien? Si oui, nommez la loi et en quoi elle consiste.

Êtes-vous au courant qu'il y a une politique interculturelle québécoise et gouvernementale en lien avec le milieu scolaire? Si oui, quelles sont vos connaissances à ce sujet, si non, comment expliquer ce fait?

Êtes-vous au courant que la commission scolaire pour laquelle vous travaillez a une politique interculturelle? Si oui, quelles sont vos connaissances à ce sujet, si non, comment expliquer ce fait?

Trouvez-vous qu'il soit important d'avoir une politique interculturelle pour le milieu scolaire? En quoi est-ce important ou pas d'avoir une politique interculturelle pour le milieu scolaire

En tant que direction, considérez-vous que l'ensemble du personnel de l'établissement accorde de l'importance à la réalité pluriethnique. En vous basant sur votre expérience, qu'est-ce qui vous amène à penser cela? Donnez des exemples

La préparation des professionnels à travailler en situation d'interculturalité en milieu scolaire

Considérez-vous que votre formation académique vous a permis ou préparer à travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire? Expliquez.

Depuis votre embauche à la Commission scolaire, avez-vous participé à une ou plusieurs formations qui traitent de l'interculturalité en milieu scolaire?

Est-ce que la commission scolaire offre une ou des formations qui traitent de l'interculturalité en milieu scolaire?

En tant que direction, serait-ce utile que le l'école exige que le personnel scolaire œuvrant dans un tel milieu aient une formation en matière d'interculturalité. Expliquez pourquoi.

En tant que direction, ressentez-vous l'intérêt chez le personnel à suivre une formation en matière d'interculturalité? Justifier

Pensez-vous pense que les intervenants sont outillés pour intervenir dans un contexte à pluralité ethnique? Expliquez. Donnez des exemples.

Considérez-vous qu'il soit nécessaire de mettre des moyens supplémentaires en place pour aider les professionnels œuvrant dans une école à travailler avec une clientèle pluriethnique? Donnez des exemples de moyens et justifiez en quoi ces moyens seraient nécessaires.

Il y-a-t-il des avantages et/ou des inconvénients à travailler dans un milieu pluriethnique en milieu scolaire? Quels sont-ils? En quoi est-ce des avantages/inconvénients?

Autres

Le participant, la participante a-t-il autres choses à ajouter

Guide d'entrevue 3

(Travailleur social)

Profil du participant, de la participante

Nom complet du participant, de la participante

Pour quelle commission scolaire travaillez-vous?

Quelle est votre fonction?

Depuis combien de temps travaillez-vous en milieu scolaire?

Depuis quand avez-vous terminé votre formation académique vous permettant de travailler dans le domaine scolaire?

Vision adoptée par les professionnels à l'égard de populations issues de l'immigration
Qu'entendez-vous par le terme «interculturalité»?

Y a-t-il présence d'une diversité culturelle dans la ou les écoles que vous travaillez?

Quels sont les enjeux que vous identifiez au fait de travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire?

Est-ce que la diversité culturelle des élèves a un impact sur votre façon de travailler?

Jugez-vous nécessaire de tenir compte de la culture de l'autre dans les interventions?

Pourquoi? Donnez un exemple.

Aimez-vous travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire? Expliquez pourquoi.

Est-ce que votre approche diffère selon l'origine culturelle de la clientèle? Expliquez. Comment diffèrent-elles?

Selon vous, qu'est-ce qui est important de considérer lors d'une rencontre interculturelle? Avez-vous rencontré de difficultés liées à une situation d'interculturalité? Pourriez-vous me parler de cette ou de ces situations?

Vous sentez-vous outillée en matière d'intervention interculturelle? Expliquez. Donnez des exemples

L'école et l'interculturalité

Y a-t-il des moyens qui ont été mis en place dans votre milieu de travail afin de vous aider à travailler dans un milieu pluriethnique en contexte scolaire? Si oui, qu'est-ce qui a été mis en place? Si non, comment expliquer ce fait?

Êtes-vous au courant de la loi sur le multiculturalisme canadien? Si oui, nommez la loi et en quoi elle consiste?

Êtes-vous au courant qu'il y a une politique interculturelle québécoise et gouvernementale en lien avec le milieu scolaire? Si oui, quelles sont vos connaissances à ce sujet, si non, comment expliquer ce fait?

Êtes-vous au courant que la commission scolaire qu'il/elle dessert a une politique interculturelle? Si oui, quelles sont vos connaissances à ce sujet, si non, comment expliquer ce fait?

Considérez-vous qu'il soit important d'avoir une politique interculturelle pour le milieu scolaire? En quoi est-ce important ou pas d'avoir une politique interculturelle pour le milieu scolaire?

La préparation des professionnels à travailler en situation d'interculturalité en milieu scolaire

Considérez-vous considère que votre formation académique vous a permis ou préparer à travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire? Expliquez.

Depuis votre embauche à son milieu de travail, avez-vous participé à une ou plusieurs formations qui traitent de l'interculturalité en milieu scolaire?

Est-ce que votre milieu de travail offre une ou des formations qui traitent de l'interculturalité en milieu scolaire?

Selon votre expérience serait-ce utile que le l'école exige que les intervenants scolaires œuvrant dans un tel milieu aient une formation en matière d'interculturalité? Expliquez pourquoi.

Avez-vous un intérêt à suivre une formation en matière d'interculturalité en milieu scolaire? Justifier.

Vous sentez-vous outillé pour intervenir dans un contexte à pluralité ethnique en milieu scolaire? Expliquez. Donnez des exemples.

Considérez-vous qu'il soit nécessaire de mettre des moyens en place pour aider le personnel scolaire œuvrant dans une école à travailler avec une clientèle pluriethnique? Donnez des exemples de moyens et justifiez en quoi ces moyens seraient nécessaires.

Il y-a-t-il des avantages et/ou des inconvénients à travailler dans un milieu pluriethnique en milieu scolaire? Quels sont-ils? En quoi est-ce des avantages/inconvénients?

Autres

Le participant, la participante a-t-il autres choses à ajouter

Guide d'entrevue 4

(Conseiller pédagogique interculturelle)

Profil du participant, de la participante

Nom complet du participant, de la participante

Pour quelle commission scolaire travaillez-vous?

Quelle est votre fonction?

Depuis combien de temps travaillez-vous en milieu scolaire

Depuis quand avez-vous terminé votre formation académique vous permettant de travailler dans le domaine scolaire?

Vision adoptée par les professionnels à l'égard de populations issues de l'immigration
Qu'entendez-vous par le terme «interculturalité»?

Y a-t-il présence d'une diversité culturelle dans la ou les écoles que vous travaillez?

Quels sont les enjeux que vous identifiez au fait de travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire?

Aimez-vous travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire? Expliquez pourquoi.

Est-ce que la diversité culturelle des élèves a un impact sur votre façon de travailler?

Jugez-vous nécessaire de tenir compte de la culture de l'autre dans les interventions? Pourquoi? Donnez un exemple.

Considérez-vous que l'approche doit différer selon l'origine culturelle de la clientèle? Expliquez. Donnez des exemples.

Selon vous, qu'est-ce qui est important de considérer lors d'une rencontre interculturelle? Avez-vous rencontré de difficultés liées à une situation d'interculturalité? Pourriez-vous me parler de cette ou de ces situations?

Vous sentez-vous outillé en matière d'intervention interculturelle? Expliquez. Donnez des exemples.

L'école et l'interculturalité

Selon votre connaissance, est-ce que les écoles où vous travaillez ont mis des moyens en place pour aider les intervenants scolaires à travailler dans un milieu pluriethnique en contexte scolaire? Si oui, qu'est-ce qui a été mis en place? Si non, comment expliquer ce fait?

Êtes-vous au courant de la loi sur le multiculturalisme canadien? Si oui, nommez la loi et en quoi elle consiste

Êtes-vous au courant qu'il y a une politique interculturelle québécoise et gouvernementale en lien avec le milieu scolaire? Si oui, quelles sont vos connaissances à ce sujet, si non, comment expliquer ce fait?

Êtes-vous au courant que la commission scolaire qu'il/elle dessert a une politique interculturelle? Si oui, quelles sont vos connaissances à ce sujet, si non, comment expliquer ce fait?

Considérez-vous qu'il soit important d'avoir une politique interculturelle pour le milieu scolaire? En quoi est-ce important d'avoir une politique interculturelle pour le milieu scolaire?

La préparation des professionnels à travailler en situation d'interculturalité en milieu scolaire

Considérez-vous que votre formation académique vous a permis ou préparé à travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire? Expliquez.

Depuis votre embauche à votre milieu de travail, avez-vous participé à une ou plusieurs formations qui traitent de l'interculturalité en milieu scolaire?

Selon votre connaissance, est-ce que la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île offre une ou des formations qui traitent de l'interculturalité en milieu scolaire?

Selon votre expérience, serait-ce utile que le l'école exige que les intervenants scolaires œuvrant dans un tel milieu aient une formation en matière d'interculturalité? Expliquez

Avez-vous un intérêt à suivre une formation en matière d'interculturalité plus précisément pour le contexte scolaire? Justifier

Vous sentez-vous pour intervenir dans un contexte à pluralité ethnique en milieu scolaire? Expliquez. Donnez des exemples.

Ressentez-vous un intérêt chez les intervenants scolaires à suivre une formation en matière d'interculturalité? Justifiez.

Considérez-vous qu'il soit nécessaire de mettre des moyens supplémentaires en place pour aider le personnel œuvrant dans une école à travailler avec une clientèle pluriethnique? Donnez des exemples de moyens et justifiez en quoi ces moyens seraient nécessaires.

Pouvez-vous identifier des avantages et/ou des inconvénients à travailler dans un milieu pluriethnique en milieu scolaire? Quels sont-ils? En quoi est-ce des avantages/inconvénients?

Autres

Le participant, la participante a-t-il autres choses à ajouter

Guide d'entrevue 5

(Personne impliquée dans la politique interculturelle de la CSPI)

Profil du participant, de la participante

Nom complet du participant, de la participante

Pour quelle commission scolaire travaillez-vous?

Quelle est votre fonction?

Depuis combien de temps travaillez-vous en milieu scolaire

Depuis quand avez-vous terminé votre formation académique vous permettant de travailler dans le domaine scolaire?

Vision adoptée par les professionnels à l'égard de populations issues de l'immigration
Qu'entendez-vous par le terme «interculturalité»?

Quels sont les enjeux que vous identifiez au fait de travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire?

Est-ce que la diversité culturelle des élèves a un impact sur votre façon de travailler?

Jugez-vous nécessaire de tenir compte de la culture de l'autre dans les interventions?

Pourquoi? Donnez un exemple.

Considérez-vous que l'approche doit différer selon l'origine culturelle de la clientèle?

Expliquez. Donnez des exemples.

Selon vous, qu'est-ce qui est important de considérer lors d'une rencontre interculturelle? Avez-vous rencontré des difficultés liées à une situation d'interculturalité? Pourriez-vous me parler de cette ou de ces situations?

Vous sentez-vous outillé en matière d'intervention interculturelle? Expliquez. Donnez des exemples.

L'école et l'interculturalité

De façon générale, quels moyens devraient être mis en place pour aider les intervenants scolaires à travailler dans un milieu pluriethnique en contexte scolaire?

Donnez des exemples de moyens et justifiez en quoi ces moyens seraient nécessaires.

Êtes-vous au courant de la loi sur le multiculturalisme canadien? Si oui, nommez la loi et en quoi elle consiste?

Quelles sont vos connaissances au sujet de la politique interculturelle québécoise gouvernementale?

Quelles sont vos connaissances du/de la participante quant à la politique interculturelle de la CSPI?

En quoi est-ce important d'avoir une politique interculturelle pour le milieu scolaire?

Comment fait-on pour savoir si la politique interculturelle est appliquée? Il y a-t-il des modalités d'évaluation?

La préparation des professionnels à travailler en situation d'interculturalité en milieu scolaire

Considérez-vous que votre formation académique vous a permis ou préparé à travailler dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire? Expliquez.

Depuis votre embauche à son milieu de travail, avez-vous participé à une ou plusieurs formations qui traitent de l'interculturalité en milieu scolaire?

Serait-il envisageable que la CSPI exige que les intervenants œuvrant dans un tel milieu aient une formation en matière d'interculturalité. Expliquez

Quelles sont les connaissances indispensables à une formation en matière d'interculturalité en milieu scolaire?

En vous basant sur votre expérience, considérez-vous avoir les connaissances suffisantes pour travailler et intervenir dans un contexte à pluralité ethnique en milieu scolaire? Expliquez. Donnez des exemples.

Ressentez-vous un intérêt chez l'ensemble du personnel scolaire à suivre une formation en matière d'interculturalité? Justifiez

Pouvez-vous identifier des avantages et/ou des inconvénients à travailler dans un milieu pluriethnique en milieu scolaire? Quels sont-ils? En quoi est-ce des avantages/inconvénients?

Autres

Le participant, la participante a-t-il autres choses à ajouter

BIBLIOGRAPHIE

Akkari, A. (2009). Introduction aux approches interculturelles en éducation. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. *Carnet des sciences de l'éducation*. <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4914/1572/5507/Carnet-Akkari.pdf>

Anadon, M., Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? Acte du colloque Recherches qualitatives : questions de l'heure. Récupéré de [http : //www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html).

Arthur, N., Chaves, A., Este, D., Frideres, J., et Hrycak, N. (2008). Discrimination perçue par les enfants d'immigrants : réactions et résilience. *Diversité canadienne* 6 (2), 77-83.
http://canada.metropolis.net/publications/Diversity/can_diversity_vol_62_spring08_f.pdf

Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). (2008). *Réflexion sur la diversité culturelle au sein des écoles francophones du Canada*. Document élaboré dans la foulée du 60e congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française. Canada : ACELF.
http://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Reflexion-diversite-culturelle.pdf

Audet, G. (2011). L'interculturel en classe : Pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 443-458.
<http://www.erudit.org/revue/mje/2011/v46/n3/1009176ar.pdf>

Audet, G., et Potvin, M. (2013). Les intervenants communautaires-scolaires dans des quartiers défavorisés et pluriethniques de Montréal. *Centre de recherche et de partage des savoirs InterActions*, CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent-CAU. Récupéré de [http://www.centreinteractions.ca/fileadmin/csss_bcs/Menu_du_haut/Publications/Centre de recherche InterActions/Publications/rapport_recherche_ics_final.pdf](http://www.centreinteractions.ca/fileadmin/csss_bcs/Menu_du_haut/Publications/Centre_de_recherche_InterActions/Publications/rapport_recherche_ics_final.pdf)

Auger, V. (2005). La communication interculturelle et ses obstacles. *Intreactions*, 9(1), 123-159. Récupéré de https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_9_no_1/V9N1_AUGER_Valerie_p123-160.pdf

Beauchène, A. (1991). *Éducation et pédagogie interculturelle : guide de formation*. Québec : CRP.

Beaupré, D. (2005) *Les idéologies des enseignants face à la diversité multiethnique* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal.

Beauregard, A. (2014). *L'appartement supervisé comme modèle d'habitation*. (Mémoire de Maîtrise). Université de Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM. <http://www.archipel.uqam.ca/6128/1/M13278.pdf>

Bélanger, M. (2002) L'intervention interculturelle : une recherche de sens et un travail de sens. *Service social*, 4(1), 70-93. <http://www.erudit.org/revue/ss/2002/v49/n1/006878ar.pdf>

Benoît, M., Rousseau C., Ngirumpaste, P., et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(34), 313-332. <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019683ar.pdf>

Benoît, R. (2012). *Le travail social scolaire : regard sur les stratégies d'intervention développées en contexte interculturel*. Mémoire de Maîtrise. Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM. <http://www.archipel.uqam.ca/4654/1/M12383.pdf>

Bernard, E, et M-C, Parriat-Sivre. (2012). «Interculturalité-altériré». *Dossier-ressources*. Récupéré de <http://mrsm.accreteil.fr/spip/IMG/esf/interculturalite/welcome.html>

Berthoud-Aghili, N. (2002). Le dialogue interculturel à l'école : rôle de la médiation, 147-162. Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/index.php/download_file/view/48/174/.

Bouchard, G. (2011). Qu'est-ce l'interculturalisme? Université de Québec à Chicoutimi. Récupéré de <http://www.symposium-interculturalisme.com/pdf/BOLIII-IVJan2011.pdf>

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism Perspective and Method*. N.J: Englewood Cliffs.

Bochner, S. (1981). *The mediating person: bridges between cultures*. Massachusetts: Schenkamm Publishing Company.

Boilard, A. et Leanza, Y. (2011). Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques, *Alterstice, Revue internationale de la recherche interculturelle*, 1(1), 101-106.
[https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Boilard_Alterstice1\(1\)/Boilard_Alterstice1\(1\)](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Boilard_Alterstice1(1)/Boilard_Alterstice1(1))

Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*, Montréal : Éditions Le Boréal.

Bouchard, G., et Charles, T. (2008). Fonder l'avenir : Le temps de la conciliation. Dans *Rapport de la Commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables*. Récupéré de www.accommodements.qc.ca/

Brooks, M. (2008). Imaginer le Canada, négocier l'appartenance. Dans Comprendre le racisme vécu par les canadiens de couleur de la deuxième génération, *Diversité canadienne*, 6 (2), 84-87. Récupéré de http://canada.metropolis.net/publications/Diversity/can_diversity_vol_62_spring08_f.pdf

Camhi-Rayer, B., Gourgouihon, C., Aufeuvre, C., Weislo, E., et Fghoul, K. (2012). Travail social et développement de connaissances et compétences interculturelles, *Pôle ressources Recherche et Intervention sociale*, Provence Alpes Côte d'Azur.

Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

Camilleri, C. (1999). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. Dans C. Halpern et J. C. Ruano- Borbalan (dir.), *Identité(s) : L'individu, le groupe, la société* (p. 85-90). Auxerre : Sciences Humaines.

Charaudeau, P. (2013). Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat. *Argumentation et Analyse du discours*. Récupéré de <http://aad.revues.org/1532>

Chouinard, I., Couturier, Y. et Lenoir, Y. (2009). Pratique de médiation ou pratique médiatrice ? : La médiation comme cadre d'analyse de la pratique professionnelle des travailleurs sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 21 (2), 31-45.
<https://www.erudit.org/revue/nps/2009/v21/n2/038960ar.pdf>

Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-92.
<https://www.erudit.org/revue/smq/1993/v18/n1/032248ar.pdf>

Cohen-Emerique, M. (2011). Pour une approche interculturelle en travail social-théories et pratiques. Rennes: Presses de l'école des hautes études en santé publique.

Commission scolaire de la Pointe-de-l'île. (2009). *Politique interculturelle*. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/index.asp?page=publications>

Commission scolaire de Montréal. (2006). *Politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal*. Récupéré de http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Politique_interculturelle.pdf

Commission scolaire English-Montréal. *Politique d'éducation multiculturelle et multiraciale*. Récupéré de http://www.emsb.qc.ca/emsb_fr/pdf_fr/governance_fr/BoardPolicies_fr/ServiceCommunautaires/CS-13.pdf

Commission scolaire Leaster-B Pearson. (2001). Politique interculturelle, Récupéré de http://www.lbpsb.qc.ca/content/policies/Intercultural_Policy_Policy_2_9_French.pdf

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (1999). *Politique d'intégration scolaire des élèves non francophones, d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté*, Récupéré de www.csmb.qc.ca/fr/RSS/~media/Files/PDF/CSMB/Politiques/integrationscolairepdf.ashx

De Carlo, M. (1998). L'interculturel. Edition Marie-Christine Couet-Lannes, CLE International.

Demorgon, J., et E.M Lipiansky. (1999). Un modèle global dynamique des cultures et de l'interculturel. Dans *Guide de l'interculturel en formation*, (p.81-87). Paris : Éditions Retz

Demorgon, J., et E.M Lipiansky. (1999). Stéréotypes et préjugés : Bilan des recherches psychologiques. Dans *Guide de l'interculturel en formation*, (p.142-148). Paris : Éditions Retz.

Denoux, P. (2004). Les modes d'appréhension de la différence culturelle chez les enseignants européens. *Carrefours de l'éducation* (18), 194-208.

Dufort, F (1992). La théorie des interactions symboliques et les enjeux de l'entrée massive des femmes en médecine. *Recherches féministes*, 5(2), 57-78. <https://www.erudit.org/revue/rf/1992/v5/n2/057699ar.pdf>

Eid, P., Magloire, J., et M. Turenne. (2011). Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage raciale et ses conséquences. *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*. http://www.cdpcj.qc.ca/publications/Profilage_rapport_FR.pdf

Gérin-Lajoie, D. et Demers, S. (2003). La diversité ethnique et raciale au sein du personnel enseignant des écoles minoritaires de langue française en Ontario. Dans H. Duschene (dir). *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante*, 205-223. Récupéré de <http://sites.ustboniface.ca/reefmm/documents/09Gerin-Lajoie.pdf>

Grégoire-Labrecque, G. (2015). La pertinence de l'étude des formations interculturelles dans l'approfondissement des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2 (2), 39-66. <http://www.erudit.org/revue/approchesind/2015/v2/n2/1032606ar.pdf>

Guilbert, L. (2004). *Médiations et francophonie interculturelle*. Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.

Institut de la statistique du Québec (2014) *Perspectives démographiques du Québec et des régions, 2011-2061*. Récupéré de www.stat.gouv.qc.ca

Kanouté, F. (2003). *L'interculturel en classe*. Récupéré de https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=32606

Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Revue Interactions*, 9 (2), 17-38. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_9_no_2/V9N2_KANOUTE_Fasal_p17-38.pdf

Kanouté, F. et Llevot Calvet. (2008). Les relations école-famille immigrés au Québec et en Catalogne. Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales. *Éducation et francophonie. ACELF* (36), 161-176. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_161.pdf

Labelle, M., Field, A-M. et Icart, J-C. (2007). Les dimensions d'intégration des immigrants, des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés du Québec.

Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC). Université de Québec à Montréal. Récupéré de <https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-9-labelle-micheline.pdf>

Larose, F., Couturier, Y., Bedard, J., Larrivée, S-J., Boukanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49. <https://www.erudit.org/revue/ncre/2013/v16/n1/1025762ar.pdf>

Larousse. (2008). Récupéré de <http://www.larousse.com/>

Le Breton D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.

Leclerc, C., Bourassa, B., et O. Filteau. (2010). Utilisation de la méthode d'analyse d'incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnels. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11-32. <https://www.erudit.org/revue/ef/2010/v38/n1/039977ar.pdf>

Legault, G. et Lafrenière, M. (1992). Situations d'incompréhensions interculturelles dans les services sociaux : problématique. *Santé mentale au Québec*, 17 (2), 113-131. <http://www.erudit.org/revue/smq/1992/v17/n2/502073ar.pdf>

Lipiansky, E.M. (1999). Pédagogie des rencontres interculturelles. Extrait du «Guide de l'interculturel en formation», *Les pratiques des rencontres internationales* (282-289). Récupéré de <http://rnrsms.ac-creteil.fr/IMG/esf/interculturalite/welcome.html>

Loi sur le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2005), L.C c 24. Récupéré de <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2005C24F.PDF>

Lomomba, E., et White, B-W. (2014). L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques, *Presses de l'Université de Montréal*. Récupéré de http://www.pum.umontreal.ca/fichiers/livres_fichiers/9782760633599.pdf

Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle : État des lieux. *VEI enjeux* (129), 1-20. <http://www2.cndp.fr/revueVEI/129/17018911.pdf>

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Éducation et intégration. Paris : ESF.

Loyer, A. (2006). Représentations et pratiques des travailleurs sociaux face à l'interculturalité. Dans E. Jovelin, *Le travail social face à l'interculturalité*.

Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social (163-190). France : Harttaman.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Paramètres

Mc Andrew, M., Milot, M., et Triki-Yamani, A. (2010). L'école et la diversité. Perspectives comparées. Politiques, programme, pratiques. *Presses de l'Université de Laval*, 1-35.

Mc Andrew, M. (2011). *L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive? Les acquis et les limites*. Acte de Symposium international sur l'interculturalisme Dialogue Québec-Europe 25 au 27 mai 2011, Montréal, Canada. Récupéré de www.symposium-interculturalisme.com

Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago : *University of Chicago Press*.

Meunier, O. (2007). *Approche interculturelle en éducation. Étude comparative internationale*. Institut nationale de recherche pédagogique, Lyon.

Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école un avenir. Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduclInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2005) *La question de l'immigration au Québec*. Récupéré de <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/Quebec-4immigration.htm>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec. (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Récupéré de <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf>

Ministère de l'immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2016). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes*. Portrait statistique. Récupéré de http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/Portraits_categorie_s_2011-2015.pdf

Loi sur le Multiculturalisme canadien. (1985). LRC c 24. Récupéré de <http://lois-laws.justice.gc.ca>

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (9e éd.), Issy-Les-Moulineaux : ESF.

Mujawamariya, D. (2002). *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante. Récits d'expériences, enjeux et perspectives*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-13. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Multiculturalisme-Interculturalité. Récupéré de www.millenaire3.com/contenus/ouvrages/lexique28/multicult.pdf

Munzele, M. (2005). Interculturalité : Enjeux et pratiques. *Collection Les classiques des sciences sociales*. Récupéré de <http://classiques.uqac.ca/>

Mvilongo-Tsala, A. (1995). «Formation et intervention interculturelle : défi pour l'Ontario français». *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 1(1), 122-140. <https://www.erudit.org/revue/ref/1995/v1/n1/026057ar.pdf>

Nadeau-Cossette, A. (2012). *L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants. Facteurs influents*. (Mémoire de maîtrise non publié). Faculté des sciences sociales, Université Laval.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Revue SociologieS*. Récupéré de <http://sociologies.revues.org/993?lang=en>

Oguay, T., Leanza, Y., Dasen, P.R., et N. Changkaloti. (2002). «Pluralité culturelle à l'école: Les rapports de la psychologie culturelle». *VEI enjeux* (129), 36-64. Récupéré de http://www.doc-developpement-durable.org/file/Communications-Relations_Interculturelles/PLURALITE%20CULTURELLE%20A%20L-ECOLE-APPORTS%20DE%20LA%20PSYCHOLOGIE%20INTERCULTURELLE.pdf

Ouellet, F., Pagé, M. (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Institution Québécois de recherche sur la culture.

Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle concerne-t-elle les écoles des milieux culturellement peu diversifiés? *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 7 (3), 375-406. <http://www.erudit.org/revue/cre/2000/v7/n3/1016928ar.pdf>

Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI enjeux* (129), 146-167. Récupéré de http://documentation.reseauenfance.com/IMG/pdf/0140_interculturel_et_education_citoyennete.pdf

Paillé, P., Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (2^e ed.). Paris : Armand Collin.

Payette, M. et Guay, J. (2000). *L'intervention interculturelle*. G. Legault (dir.), Gaëtan Morin, MTL, Paris.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf#page=64&zoom=auto,0,792

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (3), 369-378. <https://www.erudit.org/revue/rse/1983/v9/n3/900420ar.pdf>

Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : Diagnostic et prospectives*. Ministère du Patrimoine Canadien/ Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques. Récupéré de http://ofde.ca/wpcontent/uploads/2015/06/EducationAntiraciste_2006.pdf

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J-P. Deslauries, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (173-209). Gaëtan Morin.

Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes éducatives à la sociologie de déviance. *Recherches qualitatives*, Université de Montréal, 30 (1), 178-199. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif : Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo, 1(1). Récupéré de <http://surlejournalisme.com/rev>

Robineau, A. (2010). État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire. Fédération nationale des conseils scolaires francophones. *Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques*, 7-47. Récupéré de http://fnscsf.ca/wpcontent/uploads/2014/05/Etat_lieux_integration_eleves_immigrants_Recension_ecrits_ICRML_FNCSF1.pdf

Rocher, F., et White, B-W. (2014). L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien. *Études IRPP*, (49), 1-46. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_francois/interculturalisme_qc_contexte_can/interculturalisme_qc_contexte_can.pdf

Roy, G. (1993). Complexité et interculturel. *Service social*, 42, (1), 145-152. Récupéré de <https://www.erudit.org/revue/ss/1993/v42/n1/706604ar.pdf>

Roy, G. (2003). Pratique sociale interculturelle au SARIMM (Service d'aide aux réfugiés et aux immigrants du Montréal métropolitain). CLSC Côte-des-neiges. Récupéré de https://www.csssdelamontagne.qc.ca/fileadmin/csss_dlm/Publications/pratique_sociale_enligne.pdf

Saulnier, G. (2011). Formation en intervention interculturelle dans un centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement. *Revue d'intervention sociale et communautaire*, 17 (2), 127-148.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (337-360). Presses de l'Université du Québec.

Six, J-F. (1990). «*Le temps des médiateurs*», Paris, Editions du Seuil.

Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill*, 47(2), 153-170.

Toussaint, P. et Fortier, G. (2002). Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et futurs enseignants? *Groupe de recherche sur la formation initiale et continue du personnel enseignant (GREFICOPE)*. Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://biblio.uqar.ca/archives/187948.pdf>

Vanoutrive, J., Derobertmasure, A. et Friant, N. (2012). « Analyse thématique et analyse propositionnelle : application à un corpus de témoignages concernant l'injustice scolaire » *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 97-123.

Vatz-Laaroussi, M. (1993). «Intervention et stratégies familiales en interculturel». *Service social*, 42(1), 49-62.

Vatz-Laaroussi, M. et Kanouté, F. (2013). Les collaborations familles immigrantes-école-communauté : défis et enjeux. *Centre d'études ethniques des universités montréalaises*, 1-5. <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/vatz-kan-enj-2013.pdf>

White, B-W., Gratton, D. et Rocher, F. (2014). Les conditions de l'inclusion en contexte interculturel. Mémoire présenté à la Commission des relations avec les citoyens le 10 février 2015 au sujet du texte « Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion » (décembre 2014). *Laboratoire de recherches en relations interculturelles (LABRRI)*, Université de Montréal, 1-28. <http://labrri.net/wpcontent/uploads/2015/06/WhiteGrattonRocherConditionsInclusion.pdf>